

SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

## PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL

Organizadores/as:

Everton Cavalcanti

Luís Gustavo da Costa Pereira

Márcia Regina Barbosa

Virgínia Renata Vilar da Silva

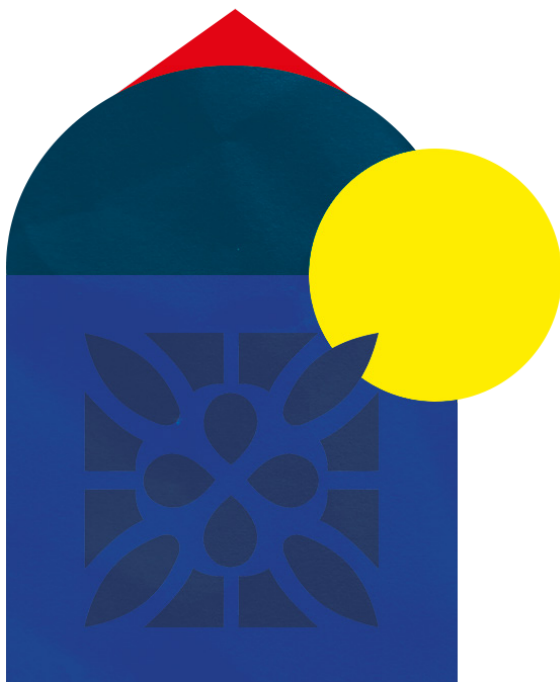
Viviane de Bona





PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
NO CAMPO EDUCACIONAL





SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

# PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL

Organizadores/as:

Everton Cavalcanti

Luís Gustavo da Costa Pereira

Márcia Regina Barbosa

Virgínia Renata Vilar da Silva

Viviane de Bona

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva, Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Alves de Barros

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Tábata Alves da Silva. CRB-8/9253

---

Produção do conhecimento no campo educacional [livro eletrônico] / organizadores/as Everton Cavalcanti...[et al.] ; coordenação Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. – Recife, PE : Ed. dos Autores, 2023 – (Coleção GEPIFHRI).

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Luís Gustavo da Costa Pereira, Márcia Regina Barbosa, Virgínia Renata Vilar da Silva, Viviane de Bona.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-88636-8 (online)

1. Educação - Pesquisa 2. Pesquisas educacionais 3. Produção científica I. Cavalcanti, Everton. II. Pereira, Luís Gustavo da Costa. III. Barbosa, Márcia Regina. IV. Silva, Virgínia Renata Vilar da. V. Bona, Viviane de. VI. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. VII. Lima, Maria da Conceição Silva. VIII. Série.

23-184383

CDD-370.72

## Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, mais um livro da sua coleção. A ideia longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos de suas pesquisas ou disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A prosposta que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasceu a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Maria da Conceição Silva Lima

## SUMÁRIO

Prefácio Luís Alcoforado	10
-----------------------------	----

---

Introdução Everton Cavalcanti Luís Gustavo da Costa Pereira Márcia Regina Barbosa Virgínia Renata Vilar da Silva Viviane de Bona	14
---	----

---

Conhecimento científico e as tensões com outras formas de conhecimento Hellen Christina Justino Barros Lígia Cavalcanti Caldas Maria Ramos Viégas	20
--	----

---

A produção científica e seu alcance social Carlos Eduardo da Silva Daniele Maria Soares de Carvalho Fabiano Elias Pereira	43
--	----

---

Pesquisa qualitativa e subjetividade: o que fazemos de nós mesmas? Lis Paiva de Medeiros Kledja Germania Araujo da Silva	62
--	----

---

Crianças enquanto atores/as sociais na pesquisa qualitativa: o que dizem os estudos já realizados? Dianne Kéthully Delfino da Silva Virgínia Renata Vilar da Silva	81
--	----

---



Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a pesquisa em educação Eduardo José dos Santos Dias Luís Felipe da Silva	97
A construção de infográficos sobre o planejamento da pesquisa Isabella Júlia Santana da Silva Leilane Bezerra da Silva Suzana Temudo	113
A construção do conhecimento pelo surdo no Programa de Pós-graduação em Educação na UFPE José Arnor de Lima Júnior Adriana Moreira de Souza Corrêa Elizabeth Geseli dos Santos Ferreira	129
Os/as Autores	147
Os/as organizadores/as	153

## Prefácio

A Universidade, ao longo dos últimos séculos, é uma das instituições que mais alcançou reconhecimento e prestígio. Surgiu, consolidou-se e se assumiu como comunidade acadêmica autônoma, associada ao desenvolvimento desejável de pessoas, comunidades e sociedades, corporizando processos e procedimentos orientados para o acesso e para a transformação da cultura. Dessa forma, sabendo que a cultura é a dimensão que nos torna verdadeiramente humanos, a Universidade, aliando ensino, investigação e extensão ou transferência de conhecimento, foi construindo a sua identidade com marcas de uma humanização contínua e progressiva, baseada no estudo e na reflexão permanentes.

Quando falamos de ensino nas Universidades, tornou-se consensual assumir um incontornável entendimento desse ensino como superior, querendo significar que, em um determinado domínio científico, a instituição universitária tem a obrigação – e os(as) alunos(as) têm esse direito – de garantir uma identificação com o conhecimento e os saberes argumentados mais atualizados. Ficará, desta forma, bem claro que o conhecimento decorre de uma procura e de uma construção permanentes, resultando, ainda que aceitando a existência de programas epistemológicos plurais e de um debate sem constrangimentos no seio da comunidade científica, em uma proposta de maior valor heurístico, compreensivo e explicativo, para determinado fenômeno, em determinado momento.

Se aceitamos as características de contingência e de obrigatoriedade de (re)construção contínuas que caracterizam o conhecimento, somos obrigados a olhar para a Universidade como um espaço de questionamento informado e responsável, levando-nos a uma atitude nunca descartável de reflexão sobre o que nos é dado para conhecer, bem como sobre os objetivos, os interesses e os métodos que suportaram a emergência desses saberes. Nesse sentido, a Universidade pode ser entendida como um local

onde desenvolvemos a nossa capacidade de pensar bem – inclusive o já pensado –, tornando-nos sujeitos ativos na argumentação sustentada sobre a validade do conhecimento e nos colocando a responsabilidade de nos enxergarmos como agentes com contributos não despreciandos para a sua transformação.

Dominar e construir conhecimento dá-nos, igualmente, a responsabilidade de nos colocar ao serviço das pessoas e dos seus grupos de pertença. Se é indiscutível que as pessoas e os seus diferentes contextos de vida necessitam de se envolver em processos transformativos contínuos, é evidente que não podemos privar essas mudanças (desejáveis) do conhecimento mais atualizado e mais pertinente para as empreender. De maneira complementar, é válido dizer que o estudo e a construção de conhecimento não poderão, nunca, abdicar da importância das experiências das pessoas, bem como da compreensão dos seus interesses e objetivos individuais e grupais.

Por todas estas razões, no cumprimento de uma das suas funções estruturantes, a de formar profissionais, a Universidade não pode deixar de convocar a conciliação dinâmica do acesso e domínio de diferentes saberes, da sua aplicação e da sua (re)construção a partir das situações vivenciais. É neste sentido que sempre nos será legítimo duvidar de cedências a epifenômenos relacionados com peritocracias precoces, em desfavor de uma formação holística humanizadora, assim como seremos sempre obrigados a pensar em uma investigação universitária predominantemente descomprometida com agendas mais imediatas e unidirecionadas, capaz de impor a si uma orientação de cariz mais multi e interdisciplinar, reservando-se a missão de fazer dialogar o particular com o universal, em uma reflexão conjunta, desafiadora de melhores futuros.

As profissões relacionadas com a educação assumem características, em que as dimensões enunciadas se manifestam de maneira ainda mais evidente. Como escreveu Émile Durkheim, há mais de um século, a educação, para além de ter o indivíduo e os seus interesses como objetivo, é antes de mais nada o meio pelo qual a sociedade renova continuamente as condições da sua própria existência. Por isso mesmo, as sociedades criaram políticas e práticas educativas (formais, não formais e informais) capazes de direcionar essas desejadas mudanças, bem como encarregam as Universidades para formar profissionais capazes de as organizar e mediar. Especialistas em áreas específicas de conhecimento e na maneira de criar

situações de ensino e aprendizagem mais propícias à sua construção; profissionais capazes de refletir sobre as suas práticas, procurando a sua contínua melhoria; e, naturalmente, como tão bem resumiu Paulo Freire, pesquisadores, porque o ato educativo é indissociável (tornando-se mutuamente desafiante) do ato de pesquisa.

Voltando a Durkheim, obrigamo-nos a defender a existência de uma Ciência da Educação que nos permitiria saber o que a educação deve ser, saber qual a sua natureza, quais as condições de que depende, as leis que historicamente a foram determinando, dedicando-se ao estudo preciso do objeto educativo, ou seja, das condições da existência humana e das leis que foram condicionando e potencializando a sua evolução. Já no final do século XX, tendia-se a estabilizar a ideia da necessidade de reconhecer a existência das Ciências da Educação (assim, no plural) integradas, como sistematizou, por exemplo, Olivier Reboul, por ciências teóricas aplicadas à educação e às ciências específicas, que foram emergindo dos problemas colocados pelos próprios processos educativos.

No entanto, quer no primeiro, quer no segundo caso, se é incontornável que os especialistas se obriguem a ser especialistas das diferentes ciências (da educação, claro!), a verdade é que só conseguirão descrever, compreender, interpretar e, eventualmente, explicar os processos educativos se, por um lado dominarem as diferentes dimensões que neles dinamicamente se intersectam e, por outro lado, se se obrigarem a um diálogo interdisciplinar entre si, tendo os fatos educativos como objeto de estudo e os atos educativos como possibilidade real de ação transformadora.

Então, um professor ou um mediador de transformações pessoais e sociais será sempre um especialista de atos educativos e um pesquisador de fatos e atos educativos, visando a contínua melhoria destes. Por isso mesmo, ao formar Pedagogos, Professores e Mediadores, as Universidades devem cuidar de formar profissionais, em simultâneo, especialistas, práticos reflexivos e pesquisadores, proporcionando-lhes as experiências de aprendizagem necessárias para a construção conjugada e dinâmica destas dimensões, logo desde os percursos de graduação. Acreditar que a dimensão da formação de pesquisador está ao mesmo nível das dimensões de especialista e prático reflexivo, aconselha ao envolvimento, desde os primeiros momentos dos percursos formativos, em atividades de pesquisa, com todo o conhecimento e experiência que isso envolve.

E entre essas experiências, avultam naturalmente as que nos

obrigam a exercitar outra das características mais marcantes da pesquisa universitária, qual seja a de trazer ao conhecimento e ao debate público. Particularmente aquelas que podem ser consideradas como boas práticas. Miguel Zabalza ajudou a sedimentar a ideia de boas práticas como método de pesquisa em educação. Interpretando livremente os seus contributos, diremos que pode ser entendida como uma boa prática aquela que, partindo do previsto (ou do prescrito), aventura-se em caminhos de inovação, com opções participativas, acolhendo um consenso alargado sobre a sua aplicabilidade e respetivos efeitos.

É tudo isso que podemos encontrar neste livro! Em primeiro lugar, testemunhos de boas práticas de pesquisa em educação, desenvolvidas por estudantes de educação. Em segundo lugar, boas práticas de formação de profissionais que compreendem a necessidade de associar a pesquisa à atividade educativa. Por fim, um contributo para a dignificação de uma profissionalidade docente que se desafia ao envolvimento em uma mudança dos saberes e das tecnologias específicas das suas atividades, contribuindo para mudar continuamente as práticas educativas, acreditando que da sua ação conjunta pela dignificação da sua atividade podem advir contributos significativos para uma sociedade mais humanizada.

Quando cria condições para que isso aconteça, é certo que a Universidade está a fazer o que lhe compete. No entanto, nesse caso, até mesmo o cumprimento mais óbvio de certos deveres exige ser trazido ao conhecimento do público através de publicação. Pelo exemplo de boa prática formativa e pelos contributos sempre instigantes, ainda que despretensiosos, para debates científicos que ajudem a descrever, compreender e explicar como a educação é central para a renovação contínua das condições de existência e para a transformação das formas de interação entre pessoas e comunidades.

Luís Alcoforado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

## INTRODUÇÃO

O que podem estudantes da pós-graduação enquanto escritores e pesquisadores/as? A resposta para essa pergunta é o que move dois volumes que integram a Coleção GEPIFHRI.

A proposta de elaboração dessas obras partiu de uma ideia inicialmente desprezível, apenas como forma de sistematização dos conhecimentos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, ministrada nas turmas dos anos de 2020 e 2021 para estudantes do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). A surpresa, desse modo, foi perceber o potencial dos escritos para além da leitura entre os colegas de turma - considerados ainda todos os percalços que envolveram o curso da disciplina durante a pandemia da Covid-19, a adaptação ao formato remoto, os cuidados com colegas que eventualmente adoeceram e outros que perderam seus entes queridos.

Não foi um percurso sem desafios, porém a timidez inicial foi dando lugar ao desejo de assumirmos nosso lugar enquanto autoras e autores - processo que demandou uma afirmação de nós mesmos, sempre bastante incentivada pelas professoras que enxergaram, da sua posição de mestras do saber ali em jogo, que poderíamos dar passos maiores do que pensávamos.

Assim, a concepção desses volumes foi tomando forma: o ponto de partida foi a escrita sobre temáticas que nos chamassem atenção em meio aos assuntos trabalhados ao longo da disciplina - aqueles que nos moveram, que aguçaram nossos sentidos curiosos, que nos fizeram ter sede de um aprofundamento, ou sobre o qual gostaríamos de compartilhar nossos pensamentos, baseados na literatura com a qual mergulhamos no interior do campo da Educação.

Dividimos esses interesses, tomando como base suas aproximações temáticas, em dois volumes. Um volume que tem o objetivo de discutir as ferramentas do processo de produção do conhecimento, focando em métodos e técnicas na pesquisa qualitativa em educação. E este volume, que versa sobre o conhecimento científico de modo amplo, a partir de temáticas de pesquisas desenvolvidas no campo educacional. Temos, aqui, o foco nas produções que tratam de aspectos teóricos, sobretudo no processo de produção do conhecimento no campo da educação.

No que diz respeito à estrutura deste exemplar, contamos com a colaboração de dezoito pesquisadores e pesquisadoras, divididos entre sete capítulos, todos/as, na época da escrita destes textos, estudantes da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional (2020 e 2021), no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A fim de suscitar ainda mais interesse aos ávidos leitores que com este livro se depararem, optamos por escrever um breve resumo de cada um dos textos produzidos, seguindo a ordem já conhecida do sumário.

No primeiro capítulo, de título “O conhecimento científico e as tensões com outras formas de conhecimento”, as autoras Hellen Barros, Lígia Caldas e Maria Viégas, abordam uma breve trajetória do conhecimento científico como saber dominante na Modernidade Ocidental. Apresentam as tensões entre a Ciência e as demais formas de conhecimento, começando pelo conhecimento mitológico, seguido do religioso/teológico, do popular/senso comum, do filosófico e do artístico. Ao fim traçam considerações que tratam sobre a problematização das tensões levantadas a partir das diferentes formas de conhecimento apresentadas e suas repercussões para a pesquisa científica nesse período de Pós-Modernidade no Ocidente. Afirmam, as autoras, que de uma forma ou de outra, com a efervescência de críticas à tradicional ciência moderna, torna-se possível vislumbrar e pensar um conhecimento científico e uma prática investigativa que, compreendendo seu caráter não desligado da cultura, da sociedade, da luta política e da história e considerando as dinâmicas de tensão e poder com outras formas de saber, se constituam em diálogo com o mito, a religião, o senso comum, a filosofia e a arte, em vista de se produzir um conhecimento menos pressupostamente

desinteressado, distante e fechado. E, com isso, mais crítico e criativo, mais próximo da vida das pessoas, mais consciente de seus efeitos e mais comprometido com a prática social.

O capítulo seguinte, intitulado “A produção científica e seu alcance social”, é uma produção dos pesquisadores Carlos da Silva, Daniele de Carvalho e Fabiano Pereira. Na obra é realizada uma reflexão sobre como a produção científica tem colaborado para a compreensão e configuração de diferentes fenômenos sociais, econômicos e físicos, possibilitando, também, a construção de mecanismos que possam beneficiar a sociedade. Distintas realidades sociais têm conseguido encontrar soluções para os problemas enfrentados pelos sujeitos sociais, fortalecendo, assim, a contribuição da ciência na consolidação do bem-estar social, ao mesmo tempo em que tem possibilitado avanços em diversos âmbitos dos saberes. Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo suscitar reflexões acerca da produção científica e seu alcance social, traçando possíveis caminhos que colaborem nesse processo.

No capítulo “Pesquisa qualitativa e a subjetividade: o que fazemos de nós mesmos?”, as autoras Lis de Medeiros e Kledja da Silva, buscam trazer à luz das suas inquietações que, ao se depararem com um campo tão abrangente como o da pesquisa qualitativa, viram-se impulsionadas a buscar entender de que maneira o pesquisador – ou as pesquisadoras, partindo das escreventes – olha para si mesmo e para o seu processo produtivo quando está inserido em suas investigações. As autoras esperam, a partir disso, contribuir para a tomada de decisão de novos pesquisadores a respeito da conveniência de escolher – ou ser escolhido por – este método, a despeito de seus possíveis desafios e pelo reconhecimento de suas qualidades.

Dianne Kéthully da Silva e Virgínia Renata da Silva, autoras do capítulo “Crianças enquanto atores/as sociais na pesquisa qualitativa: o que dizem os estudos já realizados?”, se propõem a dar visibilidade às estratégias metodológicas que pesquisadores/as vêm priorizando nas abordagens que abarcam a Teoria das Representações Sociais e Infâncias. Para atender ao exposto, optam por situar a busca em pesquisas estruturadas como artigos científicos, publicadas em periódicos no recorte temporal de 2003 a 2020. A recolha dos trabalhos foi realizada nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, após a inserção das três palavras-



chave: representações sociais e infâncias; representações sociais e crianças; representações sociais e educação infantil. A busca resultou na apuração de 186 trabalhos. Obtiveram, após a triagem, o quantitativo final de 10 artigos que foram analisados, visto que possuíam em sua abordagem pesquisa com crianças e não somente acerca destas, se configurando assim como trabalhos relevantes para a composição dos estudos de revisão. Como resultados observaram que a teoria das representações sociais desponta como escolha teórico-conceitual em pesquisas que abarcam as infâncias, se apresentando como lente para investigações de naturezas diversas, entretanto ainda predomina a visão adultocêntrica sobre a criança nas pesquisas e não centram suas investigações no olhar das crianças por elas mesmas, embora a grande maioria dos resultados das pesquisas sobre as infâncias, têm partido da visão de adultos sobre crianças, em diferentes contextos. A análise dos 10 artigos selecionados mostrou a prevalência da técnica de associação livre de palavras, abordagem característica de pesquisas, principalmente na corrente teórica estrutural das representações sociais. Finalizam mencionando que ao atentar às representações sociais no cenário investigado, contribui-se para escutar estes sujeitos, reconhecendo não apenas a necessidade de seu desenvolvimento enquanto sujeito do amanhã, mas esse olhar sobre o presente. De forma a contribuir positivamente na sua construção atual e no seu desenvolvimento identitário enquanto criança.

Em “Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a pesquisa em educação”, os autores, Eduardo Dias e Luís da Silva buscam explicitar a relevância do materialismo histórico-dialético para a compreensão da realidade concreta e, de maneira específica, para as pesquisas em educação no Brasil. Para isso, apresentam os elementos centrais da crítica marxista, suas bases e as categorias principais da lógica dialética, bem como procuram formular uma crítica às interpretações e aplicações limitantes do método, defendendo sua atualidade e demonstrando sua aplicabilidade em pesquisas no campo da educação. A Reforma do Ensino Médio foi tomada como um dos exemplos em que o materialismo histórico-dialético se apresenta como um método fundamental à explicitação daquilo que lhe é essencial, ou seja, daquilo que se esconde nos discursos tais quais se apresentam. O texto pretende

contribuir com pesquisadores/as que estejam comprometidos com o desvelamento das condições históricas do fazer educacional e com a emancipação humana.

A pesquisa científica apresenta-se como um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir o que já se sabe sobre um determinado objeto ou campo científico. Por isso, o planejamento da pesquisa consiste em uma fase importante que precede todo o trabalho, desde a concepção da ideia inicial, a formulação do problema e sua viabilidade. Partindo da experiência remota vivenciada na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, no curso de Mestrado em Educação, do PPGEdU da UFPE, no segundo semestre de 2020, as autoras, Isabella da Silva, Leilane da Silva e Suzana Temudo, realizam, no capítulo “A construção de infográficos sobre o planejamento da pesquisa”, uma reflexão relacionada ao uso de infográficos como ferramenta pedagógica do processo de ensino-aprendizagem sobre os elementos de planejamento da pesquisa. Portanto, a pesquisa apresenta-se como um estudo de caso exploratório que objetivou compreender como a construção de infográficos pode auxiliar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem sobre o planejamento da pesquisa. O capítulo, ao mesmo tempo que traz o sentimento dos estudantes que realizaram a atividade, discorre sobre as etapas que são imprescindíveis ao pensar metodologicamente uma pesquisa.

Por fim, no sétimo capítulo, intitulado “A construção do conhecimento pelo surdo no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE”, os investigadores José Arnor Júnior, Adriana Corrêa e Elizabete Ferreira buscaram responder questionamentos relacionados à construção do conhecimento acadêmico pelo surdo. Diante disso, apresentam dois objetivos: o primeiro é discutir, pautado na teoria do letramento acadêmico bilíngue, o processo de construção de conhecimento do surdo; o segundo propõe apresentar as estratégias utilizadas por um estudante surdo do programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade na construção de conhecimentos acadêmicos nas aulas ocorridas no primeiro semestre do ano de 2021, enquanto relato de experiência. Concluem que é fundamental ampliar as discussões sobre a temática para que sejam promovidas interações educativas nas quais os estudantes surdos possam construir conhecimentos

mais sólidos que favoreçam a construção das suas pesquisas acadêmicas e a universidade possa repensar a organização de espaços e recursos a fim de se tornar um espaço cada vez mais inclusivo.

Encerrada a apresentação inicial dos capítulos que compõem esta obra, destacamos, mais uma vez, que as produções derivadas da experiência dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação PPGEduc da UFPE (2020-2021), não se encerram neste volume. A dualidade entre a ciência e o senso comum borbilhava no período incerto de novos conhecimentos, que envolvia a preparação e o compartilhamento de conhecimento proveniente da pesquisa, por meio das discussões de diversos autores que trouxeram benefícios para a compreensão e configuração de diferentes fenômenos sociais, políticos, econômicos e físicos. Portanto, nos trabalhos que integram a coleção, é possível encontrar produções de pesquisadores/as vinculados/as ao mesmo contexto e cenários. Pesquisadores que estavam em busca de responder questionamentos e avançar em suas proposições que os/as consagram enquanto escritores e aprendizes do fazer pesquisa.

Desta forma, cremos que com a leitura destes escritos que você tem em mãos seja possível ampliar seu arcabouço teórico sobre pesquisa educacional, transitando entre aspectos conceituais e técnicos, a fim de enriquecer cada vez mais o campo da produção de conhecimento científico na educação.

Os/As Organizadores/as

# CONHECIMENTO CIENTÍFICO E AS TENSÕES COM OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO

Hellen Christina Justino Barros<sup>1</sup>

Lígia Cavalcanti Caldas<sup>2</sup>

Maria Ramos Viégas<sup>3</sup>

## Introdução

A “Tudo depende do tipo de lente que você utiliza para ver as coisas”  
**O Mundo de Sofia**

Etimologicamente, a palavra conhecimento deriva do verbo conhecer, que vem do latim *conhocer* e significa *aprender a conhecer, procurar saber, reconhecer*. Logo, o conhecimento tem a ver com a procura pelo saber, e essa ação de buscar conhecer remete a pesquisa. Segundo Gatti (2007), pesquisa, no sentido mais amplo, é quando estamos procurando obter conhecimento sobre alguma coisa. E, dessa forma, quem pesquisa visa “descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (GATTI, 2007, p. 10). Logo, ao traçar um caminho de pesquisa para desenvolvê-lo, explicá-lo ou interpretá-lo, revela-se um determinado pensamento, posicionamento e uma forma de ler o mundo a partir da lente do pesquisador. E, para delinear esse desenvolvimento e a

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: hellen.justino24@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: ligia.caldas@ufpe.br

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: maria.ramosv2104@gmail.com

leitura do mundo sobre algo, existem como norteadoras as diferentes formas de conhecimento. Tudo, pois, depende da lente que usamos para explicar as coisas.

Araújo (2006) afirma que o conhecer é uma atividade especificamente humana e que pode ser pautada por várias formas, como conhecimento popular/senso comum, religioso/teológico, artístico, filosófico, científico, entre outras. Isso mostra que o processo de compreensão sobre algo não é neutro, mas depende da visão do modelo de leitura do mundo que adotamos. Quando vamos ao oftalmologista fazer o exame de refração, o médico consegue determinar a capacidade de enxergar de alguém e define o possível grau das lentes dos óculos. Para isso, ele vai usando várias lentes para saber qual cabe para cada pessoa. Já pensou o que aconteceria se uma pessoa míope (com dificuldade de enxergar objetos distantes) utilizasse lentes feitas para alguém com hipermetropia (complicação para enxergar objetos muito próximos)?

Cada forma de conhecimento traz uma leitura de mundo. Se uma pessoa usa as lentes da religião para compreender a realidade que a cerca, ao ser imposta ou apresentada às lentes da filosofia, podem emergir, por exemplo, simetrias, assimetrias, tensões, estranhamentos etc.

Quando as diferentes formas de conhecimento encontram simetrias delineando um pensamento e não sendo excludentes, hierarquizantes, supervalorizadas ou inferiorizadas, compreendendo suas limitações, mas, principalmente, contribuindo para o entendimento e a reflexão sobre algo, é como se conseguíssemos fazer a leitura do mundo através de um caleidoscópio. Esse aparelho óptico é formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido diferentes que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações simétricas, variadas e de belas cores. As diferenças dialogam simetricamente com suas limitações e possibilidades.

No entanto, o diálogo entre as várias formas de conhecimento, por vezes, é permeado de conflitos e tensões. Isso acontece, principalmente, com o lugar de privilégio que a Ciência passou a assumir. A partir do período da Modernidade Ocidental, o conhecimento científico emerge com mais força enquanto alternativa para superar as limitações do conhecimento religioso, artístico, do senso comum, entre outros, inferiorizando essas formas de conhecimento e visando ser mais confiável, e isso gerou e gera conflitos e

tensões. Com base nessas implicações, o referido estudo tem como objetivo apresentar as tensões entre conhecimento científico e as outras formas de conhecimento, a partir do conhecimento mitológico, religioso/teológico, filosófico, popular/senso comum e artístico, visando compreender as implicações, limitações e possibilidades para a pesquisa científica. Dessa forma, os encaminhamentos da pesquisa se darão a partir do levantamento bibliográfico, levando em consideração as especificidades de cada forma de conhecimento.

Primeiramente, por questão de organização estrutural do capítulo, abordaremos uma breve trajetória do conhecimento científico como saber dominante na Modernidade Ocidental. Em seguida, apresentaremos as tensões entre a Ciência e as demais formas de conhecimento, começando pelo conhecimento mitológico, seguido do religioso/teológico, popular/senso comum, do filosófico e do artístico. Por fim, serão traçadas considerações finais gerais que tratam sobre a problematização das tensões levantadas a partir das diferentes formas de conhecimento apresentadas e suas repercussões para a pesquisa científica nesse período de Pós-Modernidade no Ocidente.

## **Conhecimento científico: o saber dominante na Modernidade Ocidental**

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”

**Paulo Freire**

No sentido geral da palavra, estamos sempre fazendo pesquisa, pois, cada vez que buscamos explicar ou compreender algo ou nos debruçamos na solução de algum problema, estamos pesquisando. No entanto, segundo Gatti (2007), quando compreendemos a pesquisa, num sentido mais específico e estrito, isso remete a criar um corpo de conhecimentos sobre um determinado assunto, de forma que o ato de pesquisar tenha características e critérios mais profundos. Isso implica dizer que o conhecimento adquirido pela pesquisa é um conhecimento situado, associado a critérios de escolha e interpretação de dados, ao ponto de que o pesquisador não procure qualquer saber, mas um que ultrapasse seu entendimento imediato na compreensão da realidade que o cerque, podendo confirmar ou contrariar suas observações iniciais e superficiais (GATTI, 2007).

E é nesse contexto de busca por uma pesquisa mais profunda e complexa, que emerge a demanda de um conhecimento que procure abarcar esse sentido mais estrito do pesquisar. Segundo Araújo (2006, p. 131): “A necessidade do homem de uma compreensão mais aprofundada do mundo, bem como a necessidade de precisão para a troca de informações, acaba levando à elaboração de sistemas mais estruturados de organização do conhecimento”.

Para tornar mais fácil compreender a ciência, é fundamental delimitar as outras formas de conhecimento, pois o conhecimento científico surgiu como uma proposta de um conhecimento diferente dos demais, porque visava compensar as possíveis limitações do saber mitológico, religioso, artístico e do senso comum (ARAÚJO, 2006). Vale salientar que as disputas entre diversas formas de produzir conhecimento são anteriores à Modernidade no Ocidente, mas, nesse período, essas tensões se intensificam e ganham novos significados.

Considerando a delimitação das formas de conhecimento, podemos tomar como base o conceito de educação informal e como cada forma de conhecimento manifesta esse conceito. Vale ressaltar que o conceito de educação informal emerge dos estudos da área científica e pode variar de acordo com os posicionamentos dos pesquisadores, no entanto a compreensão do que caracteriza esse conceito, mesmo que não possuindo essa nomenclatura ou amplitude de discussão, já era e é abordado por outras formas de conhecimento. A pauta a seguir não é julgar o conceito educação informal, mas evidenciar as particularidades de como o referido é tratado pelas várias formas de conhecimentos.

A educação informal sob o olhar do conhecimento popular pode se manifestar com base em diferentes maneiras, mas, por ser uma manifestação bastante usada no nosso cotidiano, podemos escolher os ditos populares para abordar como o senso comum enxerga/trata a educação informal. Por exemplo, quando falamos *filho de peixe, peixinho é*, a frase menciona a metodologia da educação informal em relação à reprodução de experiências. Além disso, mostra o local em que essa educação atua, sendo espaços de socialização de referência.

No pensar religioso, podemos ver os trechos de livros sagrados, como a Torá, em que aparece a ordem para educar os filhos, encontrada no perek (capítulo) 13, pasuk (frase) 14 e pasuk 8, e também perek (capítulo)

12, pasuk (frase) 26. Uma parte desse trecho revela os objetivos da educação informal por meio da religião judaica, pois diz: “E quando teu filho amanhã te perguntar, dizendo: “Que é isto?” Tu deves então responder-lhe: “Com uma demonstração de poder D’us nos tirou do Egito, do lugar da escravidão.” E quando teus filhos te perguntarem: “Que rito é este para vós?” Vocês devem responder: “É o serviço de Pessach a D’us””.

Consciente das várias formas de conhecimento artístico passíveis de interpretações e subjetividades, a letra da música *Pais e Filhos* (Legião Urbana) pode trazer reflexões sobre o conceito de educação informal. Conforme o trecho a seguir, a música traz as famílias (principalmente os pais) como espaços de referência de socialização de comportamentos, de costumes dos indivíduos, sendo locais espontâneos e de reprodução de experiências. Como afirma: “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo/ São crianças como você/ O que você vai ser/ Quando você crescer.”

Para trazer o conhecer filosófico para o debate sobre educação informal, vamos observar a seguinte frase de Platão (s/d): “Não deverão gerar filhos quem não quer dar-se ao trabalho de criá-los e educá-los.” A frase revela sobre os objetivos, os locais, a metodologia e os agentes educativos da educação informal.

E por fim, a educação informal com as lentes do conhecimento científico abarca um corpo de conhecimentos que pode até começar com os outros saberes, mas aprofundará as reflexões. Podemos tomar como base o conceito de educação informal a seguir para exemplificar, não tendo como objetivo avaliar se está certo ou errado, mas sim evidenciar como um mesmo assunto pode ser abordado:

A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado (GOHN, 2006, p. 30).

Com base nesses exemplos, notam-se as diferenças e as semelhanças como as várias formas de compreender o mundo podem tratar/abordar um conteúdo ou temática. A ideia não é supervalorizar, hierarquizar ou inferiorizar esses saberes, mas mostrar que essas diferenças encontradas geraram tensões e conflitos dependendo do contexto histórico.

No entanto, existe um momento específico da história que a maioria



dos autores definem e identificam como o nascedouro da ciência:

Um novo tipo de abordagem do problema do conhecimento desenvolveu-se a partir do século XV (...). Já o método de investigação difundido por Galileu é mais do que simples indução ou dedução. Compreende uma série de procedimentos para testar criticamente e selecionar as melhores hipóteses e teorias para explicar a realidade. (GRESSLER, 2003, p. 27).

No século XV, surge o método científico, mas para Gressler (2003) não pode ser descartado que, desde a idade antiga, já havia indícios de preocupações com uma linguagem técnica e uma argumentação lógica fundamentada na razão. Porém, esse novo momento é marcado pela autora como um processo de projeto científico, como uma forma específica de conhecer a realidade, e foi delineado com a contribuição de uma série de personagens, dentre os quais podem ser destacados três:

A necessidade de se ter fundamentos sobre o processo de investigação e sobre a certeza dos resultados despertou o interesse de pensadores, já no início do século XVI, em três povos distintos do Ocidente. Na França, René Descartes pautou sua defesa no método dedutivo; na Inglaterra, o grande teorizador da experimentação, Francis Bacon, deu uma configuração doutrinária à indução experimental, procurando ensinar alguns métodos rudimentares de observação e apontamentos e na Itália, Galileu Galilei, preocupado em instituir um pensamento baseado na experimentação, resolveu pôr à prova alguns ensinamentos de Aristóteles (GRESSLER, 2003, p. 28).

Descartes (1596-1650) evidencia os aspectos racionais e reduz as subjetividades humanas, trazendo a imagem de um cientista como uma pessoa isolada do mundo, não pertencente à coletividade e visando separar razão e emoção. Francis Bacon (1561-1626) propõe uma separação entre a ciência e o que ele caracteriza como humanidades, sendo as preocupações com a justiça, com as pessoas, com a natureza, com o sagrado. O mesmo autor defendia a observação como o norte inicial de todo conhecimento e deveria guiar uma descrição fiel da realidade, sem julgamentos e interpretações do cientista. Por fim, Galileu Galilei (1564-1642), sendo reconhecido por muitos como o pai do método científico, enfatiza a atitude empírica na pesquisa científica e buscou medir os fenômenos, fazendo observações quantitativas.

Ao romper com as indicações de Aristóteles até o momento não questionadas por outros pesquisadores, seu trabalho foi considerado menos filosófico do que o dos dois pensadores citados anteriormente (ARAÚJO, 2006).

A partir dessas implicações, com base nesses três pensadores, pode-se perceber que o delineamento do saber científico que começa a dominar o período da Modernidade no Ocidente, traz em si características carregadas de segregação e distanciamento com os demais saberes, proporcionando as tensões.

## Ciência e mito

“O mito é o nada que é tudo/ O mesmo sol que abre os céus/ É um  
mito brilhante e mudo”  
Fernando Pessoa

A partir do fragmento da obra *Mensagem*, do poeta português Fernando Pessoa, pode-se trazer à tona um dos muitos significados em que o termo mito está imbuído, pois “O mito é o nada que é tudo/ O mesmo sol que abre os céus/ É um mito brilhante e mudo”. Afinal, embora atualmente usemos a palavra mito para se referir a algo que provavelmente não é verdade, ou algo fantasioso, houve tempos em que essa forma de compreender o mundo era mais respeitada e a maneira de explicar o tudo e o nada. A mitologia era usada para o entendimento dos eventos e das relações sociais nas sociedades antigas. Assim, segundo Malheiros (2011), os mitos foram usados como a primeira maneira de a humanidade explicar aquilo que, até então, não conseguia explicar.

Originária das tradições gregas, segundo Chauí (1995), a etimologia da palavra *mito* vem do grego, *mythos*, sendo composta por dois verbos: *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para os outros) e *mytheo* (conversar, contar, anunciar, designar). Dentro do contexto da civilização grega, o mito era considerado como uma narrativa verídica e pública, sendo realizada por uma pessoa de autoridade e com credibilidade, logo esse narrador deveria ter testemunhado presencialmente o fato ou ter recebido a narrativa de quem testemunhou, sendo a oralidade fundamental para a perpetuação do mito. Ou seja, o mito pode ser caracterizado como uma narrativa simbólica da realidade (CHAUÍ, 1995).

Assim, essa forma de saber remete à crença de um povo, sendo encarada como verdade pela sociedade que conta a narrativa. Não sendo somente uma história de acontecimentos específicos, o mito refere-se a diferentes acepções e significados, com variáveis relativas à cultura, sociedade, época, comportamento e crenças. Nessa perspectiva, é possível conceber e enxergar o mito na sua funcionalidade e potencialidade com base nos fenômenos humanos e culturais, explicando-os e interpretando-os a partir do seu surgimento.

Por isso, Campbell (1989) explica que os mitos inspiram comportamentos, processos de relacionamentos sociais, revelando como o ser humano deve se relacionar com a sociedade na qual está inserido e com os demais, sendo uma expressão social de caráter simbólico que lida, principalmente, com essas questões de sociabilidade.

As narrativas mitológicas trazem explicação de diversas realidades e contextos, sendo possível encontrar mitos com temas diversos. Hryniewicz (1998) destaca cinco principais tipos. Os mitos teogônicos são narrativas que trazem explicações sobre a origem dos deuses e demais entidades. Já os mitos cosmogônicos tratam sobre a origem do universo e do homem. Os chamados mitos de renovação abordam sobre os deuses e suas responsabilidades sobre a natureza. Os mitos heróicos relatam sobre os feitos de um personagem que inspira a sociedade, servindo de exemplo. E, por fim, os mitos escatológicos são os que preveem o fim do planeta, da humanidade ou de grande parte de um destes.

Como forma de ler o mundo, os relatos mitológicos eram vistos pelas sociedades antigas como uma maneira de apreender a realidade, pois, sempre que precisava explicar algo, uma história era criada. Não era um entretenimento, mas, sim, uma compreensão da verdade dos fatos, sendo a estrutura central de uma sociedade (MALHEIROS, 2011). Por isso, Campbell (1989) afirma que os mitos humanos florescem em todo mundo, em todas as épocas e sob várias circunstâncias, sendo uma inspiração viva de todas as atividades do corpo e da mente humana. Dessa forma, os mitos não ficaram somente no passado, podemos encontrá-los nos dias de hoje, seja nas superstições ou em tratamentos caseiros (MALHEIROS, 2011).

Inclusive, na abordagem apresentada por Campbell (1989) é possível perceber como a essência do mito ainda está presente em grandes instituições humanas, atravessando séculos, não deixando sucumbir e legitimando,

assim, as experiências sociais invocadas nas narrativas. Segundo Campbell (1989, p.6), “As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do círculo básico e mágico do mito”.

No entanto, com a chegada da ciência e da filosofia, os mitos foram perdendo de certa forma a credibilidade. Quando a ciência e a filosofia ainda não tinham alcançado a maturidade como formas de conhecimento, “(...) os mitos apresentavam-se como as únicas fontes de explicação para todos os eventos. Eram, portanto, um ponto de referência e de conforto, já que todos agiam conforme as suas indicações desses relatos” (MALHEIROS, 2011, p. 5).

À medida que a ciência ganha credibilidade, assumindo o lugar de verdade absoluta, passa a determinar e a reduzir o conceito de mito e desconsiderar aquilo que as narrativas consideravam como verdade, as tensões entre essas formas de conhecimento afloram. Hoje, comumente, o mito está atrelado às histórias fantasiosas e inclusive à noção de não verdade, fatos irrealis, fantasias, lendas. Vale ressaltar que o termo já tem alcançado outras definições nos campos científicos, gerando uma multiplicidade de proposições teóricas que indicam diferentes abordagens sobre o conceito de mito.

Os desafios de reatar os laços entre ciência e mito estão associados à própria compreensão do conceito e da funcionalidade de cada forma de conhecimento. Não se trata de limites, mas de possibilidades. Campbell (1989) compartilha desse pensamento, quando afirma que a terminologia mito não deve ficar restrita dentro de uma concepção simplista e reducionista, sendo colocada como uma história falsa, pois esses relatos fazem parte do histórico dos nossos antepassados, apresentando-se como peça importante e fundante na compreensão das atividades sociais humanas do presente.

## Ciência e filosofia

“A filosofia é um sistema de dúvidas”

Jorge Luis Borges

Outra forma de conhecimento é o filosófico. A origem etimológica do termo filosofia é grega e seu significado vem da junção de *philos* (que

ama) e *sophia* (sabedoria). Ou seja, é a busca prazerosa pela sabedoria. Assim como a terminologia e a etimologia, a filosofia emerge da Grécia Antiga em resposta às verdades absolutas dos relatos mitológicos, que até então não podiam ser questionados. Enquanto os mitos traziam crenças que eram aceitas sem quaisquer questionamentos para que a realidade tivesse lógica, com a chegada da filosofia, as explicações deveriam ser pautadas nos questionamentos a partir dos esforços da razão. Logo, as verdades para essa forma de conhecimento deveriam ser pautadas no raciocínio lógico (MALHEIROS, 2011).

Lakatos e Marconi (1986) caracterizam esse conhecimento como sendo valorativo, racional, sistemático, não verificável, infalível e exato. Assim, sendo uma forma racional de compreender o mundo, a filosofia também é uma espécie de especulação sobre a verdade última das coisas. Filosofar é um processo que demanda o uso da razão na busca por perguntas e respostas para os diversos assuntos que envolvem os eventos da natureza e as relações sociais (MALHEIROS, 2011).

A relação da filosofia com a elaboração de questionamentos é fundamental. Inclusive Sócrates, que representa um marco na filosofia como área de conhecimento, apresentou um método que consistia em fazer com que alguém fosse questionado ao limite até perceber que seu saber era limitado, mostrando a limitação de todas as pessoas diante da sabedoria. Além desse método que ficou famoso, os filósofos são classificados como pré-socráticos, socráticos e pós-socráticos, dada a importância de Sócrates para a filosofia.

No entanto, não excluindo a importância dos grandes filósofos gregos, que são representantes dessa forma de conhecimento, a filosofia ainda existe nos nossos dias. Malheiros (2011, p. 12) aborda que a principal característica do pensamento filosófico é a busca por “respostas para as questões cotidianas por meio da razão”. Logo, quando estamos buscando a verdade de algo pelo questionamento racional, estamos dando início ao processo de filosofar. Além disso, a filosofia está presente na compreensão racional e no modelo lógico de vários campos específicos de estudo, inclusive da ciência.

Segundo Chauí (1995, p. 11), “Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas.

O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas”. Afinal, Malheiros (2011) compartilha desse pensamento quando afirma que mesmo a filosofia não sendo considerada um processo científico, porque, principalmente, não está guiada por experimentações ou métodos práticos e específicos, foi o método racional utilizado pelo saber filosófico para buscar respostas que se tornou a base da ciência moderna.

Até antes de Galilei, os trabalhos que impulsionaram a ciência moderna possuíam características filosóficas mais fortes. Inclusive Chauí (1995, p.11) diz que: “(...) o trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da Filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo”. Porém, comumente, o olhar sobre a filosofia não é exatamente como uma forma de conhecimento da realidade, como as demais, mas como conhecimento que avalia e traz reflexão sobre as demais formas de conhecimento. Conforme falam Raeper e Smith (2001, p. 13): “A filosofia trata das idéias - idéias sobre o mundo, sobre as pessoas, idéias sobre o viver (...). A filosofia se preocupa de modo geral com o modo como sabemos as coisas e com o que podemos saber”.

As tensões entre filosofia e ciência são menores do que os tensionamentos entre mito e ciência. Afinal, a filosofia e a ciência já trazem semelhanças em suas bases. No entanto, quando Galilei propôs o método científico, guiado pela objetividade, clareza, imparcialidade, experimentação, dentre outras características, o pensar filosófico foi perdendo certo espaço. Chauí traz inclusive que a ciência até certo ponto compreende o papel da filosofia, no entanto, a grande valorização da ciência como conhecimento trouxe para as pessoas ideias errôneas da funcionalidade desse conhecimento, chegando ao ponto de afirmarem que a filosofia não serve para nada. Essa afirmação de serventia para a autora está atrelada à separação entre filosofia e ciência e às possibilidades econômicas como resultado, como afirma a seguir:

Para dar alguma utilidade à Filosofia, muitos consideram que, de fato, a Filosofia não serviria para nada, se “servir” fosse entendido como a possibilidade de fazer usos técnicos dos produtos filosóficos ou dar-lhes utilidade econômica, obtendo lucros com eles; consideram também que a Filosofia nada teria a ver com a ciência e a técnica (CHAUI, 1995, p. 11).

Assim, os desafios para estreitar os laços entre filosofia e ciência compreendem resgatar a importância da própria base científica e a

funcionalidade de ambos os saberes. Não se pode dicotomizar a teoria e a prática como dois rivais, mas, sim, com uma relação dialética de troca de saberes. E esse seria um bom ponto inicial para estabelecer pontes de diálogo entre filosofia e ciência.

## Ciência e religião

"A ciência sem religião é manca, a religião sem a ciência é cega"

**Albert Einstein**

Religião é um termo que deriva do latim *religio*, que significa respeito pelo sagrado/louvor e referência aos deuses. Outros conceitos etimológicos são defendidos, mas geralmente chega-se ao mesmo denominador comum, o qual diz que a palavra remete à ligação (ou religação) do homem ao que é considerado divino. Estima-se que a palavra *religião* exista no dicionário da língua portuguesa desde o século XIII. Porém, Prado e Júnior (2014) relatam que há evidências desde o séc. V a.C. de que os filósofos pré-socráticos denunciavam uma forte curiosidade pela religião. O fato é que:

A ideia de uma divindade sempre esteve presente para a espécie humana e, de certa forma, ditou a conduta do ser humano sobre diversos aspectos da vida, principalmente em relação à sua visão sobre os fenômenos da natureza. Tanto a ciência quanto a religião podem ser entendidas como criações humanas, portanto, sujeitas a modificações e adaptações ao longo do tempo (RICETO; JUNIOR, 2019, p. 172).

Na Idade Média, “em grande parte devido à influência das classificações aristotélicas, filósofos falavam de três “ciências especulativas” – metafísica (também conhecida como “ciência sagrada” ou Teologia), matemática, e filosofia natural” (HARRISON, 2007, p. 4). Partiram do movimento humanista os primeiros questionamentos sobre o modelo medieval de estudo dos fenômenos religiosos, advindos de críticas pesadas à Igreja de Roma e da busca por implementar a substituição da tradição pela dúvida metódica como princípio estruturador do pensamento (PETERS, 2015).

A partir do séc. XVI, com as tensões surgidas entre clérigos e leigos reformistas, “a Igreja (e quem quer que desejasse teologizar a Fé), viu-se

dependente dos métodos históricos e filológicos na tarefa de datação, tradução e valoração da verdade desses textos” (PRADO; JÚNIOR, 2015, p. 7). As transformações ocorridas no limiar deste século, ligadas ao Renascimento, abalam toda a sociedade da Europa Ocidental, de tal modo que o período foi marcado pelo desenvolvimento da ciência e da técnica (SILVA, 2017). Entretanto, é importante salientar que:

Tão inextricavelmente conectados eram os conceitos duais de Deus e natureza que é enganoso tentar identificar vários tipos de relacionamentos entre ciência e religião no século XVII e XVIII. “Ciência” e “religião” não eram entidades independentes que podiam sustentar alguma relação positiva ou negativa entre si, e tentar identificar tais conexões é projetar para o passado um conjunto de preocupações que são tipicamente de nossa própria época (HARRISON, 2007, p. 6).

A ciência moderna, tal qual a conhecemos hoje, só nasceu durante o séc. XIX. O historiador Bowler (apud NUMBERS, 2009) afirma que o maior triunfo do darwinismo foi estabelecer em pouco tempo a ruptura total entre ciência e religião. Foi também neste século que, segundo Peters (2015), intensificou-se o debate entre os estudos teológicos que procuravam reafirmar valores dogmáticos da igreja em oposição aos estudos teológicos que se subordinavam ao rigor da ciência (e, por conseguinte, eram criticados por não conseguirem atingir a essência das religiões). Harrison (2007, p. 8) afirma que “o século XIX viu o bastão de autoridade passar daqueles que possuíam vocação religiosa para a nova geração de cientistas”.

Em 1893, William Whewell assinalou o termo *cientista* pela primeira vez, período em que também surgiram as primeiras corporações profissionais para cientistas (HARRISON, 2007, p. 7). Aos poucos, os conhecimentos científico e religioso foram delimitando e distinguindo suas características, de modo que:

O conhecimento científico, por ter um caráter de logicidade, busca explicar uma grande variedade de fenômenos que ocorrem ao nosso redor, estando em constante modificação. Já o teológico, muitas vezes revestido de revelações divinas, busca na crença e na fé suas bases de sustentação (RICETO; JUNIOR, 2019, p. 171).

Ainda que os embates tenham ocorrido e os pontos de vista possam ser distintos, ocorre que ainda hoje, no séc. XXI, ciência e religião coexistem



no mundo e não raro têm os mesmos adeptos. Então, qual seria a relação ideal entre religião e ciência? Numbers (2013) afirma que essa relação só seria ideal se tivéssemos um mundo ideal, porém, ele acredita que é necessário tentarmos conceber uma ideia mais clara das relações pretéritas, através de uma concepção real de como a ciência e a religião interagiram no passado, para darmos, então, um passo em direção a uma discussão mais consciente.

É importante lembrar que as atividades científicas são feitas por indivíduos que trazem consigo, para além dos conhecimentos pessoais, juízos de valores e crenças subjetivas. Portanto, o conhecimento científico também apresenta suas precariedades e não está acima do homem e da sociedade. Talvez, compreender que a vida religiosa não é constituída apenas por dogmas religiosos e que as teorias científicas não incorporam tudo o que existe para o empreendimento científico (HARRISON, 2007) nos ajude a entender porque há espaço para a coexistência da ciência e das religiões nas mais diversas esferas, incluindo os debates acadêmicos.

## Ciência e senso comum

“A curiosidade matou o gato”  
ditado popular

O senso comum, também designado como conhecimento popular ou vulgar, é um modo de compreender e explicar a realidade que se fundamenta na experiência dos sujeitos para, como coloca Malheiros (2011), responder de maneira pragmática às problemáticas que surgem em suas vivências diárias. Tal como se depreende daquela denominação, segundo esse autor, o senso – enquanto sentido ou direção – comum – enquanto aquilo que pertence a várias pessoas – diz respeito a um saber que é compartilhado entre quase todos os sujeitos. Boaventura de Souza Santos (1989) entende esse conhecimento como aquele que opera no sentido de reconciliar a consciência coletiva de uma sociedade com ela mesma, ou seja: ele seria a unidade, “o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita” (SANTOS, 1989, p. 40).

A construção desse conhecimento, conforme Malheiros (2011), ocorre segundo um modelo de raciocínio baseado em tentativa e erro, obedecendo a uma dinâmica em que o sujeito vai descartando cada tentativa

de solução do problema sucedida de erro até que encontre a resposta mais adequada, repetindo-a, então, enquanto verdade, em outras condições semelhantes. Já a sua reprodução, segundo Marconi e Lakatos (2003), dá-se através da educação informal, sendo aprendido espontaneamente no cotidiano, pela imitação e pela prática, num movimento que vai de geração a geração. E é este o motivo apontado por Malheiros (2011) para que, ao se considerar a experiência de vida como base desse conhecimento, muitos grupos humanos valorizem as gerações mais antigas de sua sociedade.

Dentre as características levantadas sobre esse modo de conhecer, Marconi e Lakatos (2003) o descrevem como um saber valorativo, que contamina seu objeto cognoscente com os valores dos sujeitos que o produzem; reflexivo; assistemático, como não se configura uma organização articulada de saberes para explicar a realidade; verificável, já que é passível de verificação na experiência empírica do sujeito; e falível e inexato, uma vez que se limita às aparências, àquilo que é percebido na atividade imediata e ao que se diz sobre as coisas. Já Malheiros (2011) destaca: a base racional do senso comum; o caráter pragmático e imediato das respostas que oferece; a superficialidade, enquanto uma qualidade geralmente atribuída a essa forma de conhecimento, considerando-se que “não atinge as causas dos problemas e não é capaz de explicar por raciocínio lógico as respostas que propõe” (MALHEIROS, 2011, p. 10); e a perspectiva não problematizadora do meio a que responde, já que não tem a pretensão de comprovar o conhecimento proposto por meio de um aprofundamento com base em questões ou hipóteses. Em contrapartida, Santos (1989), tendo apontado, no entanto, o caráter conservador e fixista do senso comum, uma vez que o toma como um “conhecimento evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria” (SANTOS, 1989, p. 34), problematiza-o enquanto um conceito historicamente construído, em cujo processo as tensões com o conhecimento científico e as ciências sociais ocupam um papel fundamental.

Sobre isso, o autor explica que a noção de senso comum emerge enquanto ferramenta da ascensão burguesa perante o enfraquecimento do absolutismo europeu no século XVIII. Aos moldes da filosofia iluminista – identificada com a burguesia –, tal conceito assumia sentidos de sensatez e razoabilidade universal (contudo, burguesa), tendo vindo, com a queda do antigo regime e a organização do Estado burguês, a se desvalorizar enquanto

conhecimento, e, conseqüentemente, foi contra ele que se consolidaram as ciências sociais no século seguinte. Desde então, as ciências sociais têm construído com o senso comum uma relação bastante conturbada, com divergências teóricas quanto ao modo de conceituá-lo e à possibilidade ou pertinência da ruptura com ele, bem como quanto ao próprio movimento que está envolvido em uma teoria negá-lo e converter-se nele quando à luz de correntes sucessoras.

Nesse sentido, o senso comum, bem como o estigma que recai sobre ele, é construído pela própria ciência ocidental moderna, enquanto polo a que ela se pretende contrapor, com o qual se pretende romper: ele é construído do que o autor nomeia etnocentrismo científico. Por isso, atribui-lhe uma caracterização alternativa àquela que geralmente o identifica com atributos como falsidade, conservadorismo, preconceito, superficialidade, contaminação, viés etc., levando em conta aspectos que costumam escapar a tais conceituações: a segurança e a prudência que confere à ação, derivadas de um saber fundamentado na prática, no pragmatismo e na experiência; a produção e a difusão espontâneas no dia-a-dia, por estar livre de estruturas disciplinares; a atuação pelo convencimento e não pela instrução, uma vez que se faz mediante figuras de linguagem; o caráter evidente; a base comum e a acessibilidade; a profundidade com que percebe as relações mundanas; a criatividade enquanto princípio etc.

Se Marconi e Lakatos (2003) e Malheiros (2011), ao considerarem as aproximações e distanciamentos entre senso comum e ciência, sugerem uma relação entre ambos em que o primeiro é ponto de partida para o aprofundamento metodológico através do qual a segunda opera – seja pela afirmação de uma necessidade de objetividade que parta do abandono “do ponto de vista antropocêntrico, para formular hipóteses sobre a existência de objetos e fenômenos além da própria percepção de nossos sentidos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 76), seja simplesmente pela consideração de que a ciência se produz a partir da problematização das constatações do senso comum (MALHEIROS, 2011, p. 11) –, Santos (1989) aborda essa questão a partir de um outro olhar. As discussões que envolvem as colocações desse autor estão ligadas a um posicionamento que, além de anunciar a incipiência de uma crise do conhecimento científico ocidental moderno a partir de uma epistemologia – a epistemologia bachelardiana – que, admitindo a passibilidade de contaminação do objeto pelo sujeito

pesquisador, pretende distinguir ciência de senso comum numa relação de oposição e superação em relação a este, denuncia a lógica paradigmática em que essa mesma epistemologia se constitui.

Em outras palavras, há uma contradição em um domínio epistemológico que reivindica um rompimento com o senso comum, visa a um conhecimento que se construa contra outro que lhe é anterior e que não deve com ele se contaminar, ao mesmo tempo em que ele mesmo só se compreende dentro das estruturas do paradigma da ciência ocidental moderna. Paradigma tal que, segundo esse autor, se fundamenta: na conversão da relação eu-outro em sujeito-objeto, numa dinâmica de distanciamento e de subordinação do segundo ao primeiro; na ciência como única forma legítima de conhecimento; numa objetividade que privilegia a dissociação entre teoria e ciência de um lado e prática e ética do outro; na quantificação da realidade estudada, desprezando a qualidade, e na simplificação do rigor do conhecimento em rigor matemático; na categorização em relevante e irrelevante, sendo tudo aquilo que está no segundo grupo indigno de ser conhecido; na busca do que está oculto, por trás dos objetos, em lugar do que estampado nas sutilezas das relações; na especialização do conhecimento, de modo que a relação saber-poder destitui os ignorantes de autoridade cognitiva; na racionalidade formal, desligando de si a responsabilidade sobre as consequências negativas das aplicações práticas que dela decorrem; e num discurso de rigor em que figuras de linguagem não têm vez e que, por outro lado, adquire um caráter triste, sombrio, desprovido de criatividade.

Diante dos debates que emergem a partir desses autores, infere-se uma complexa relação entre senso comum e ciência, em que ambos se constituem mutuamente, ao mesmo tempo em que se colocam como formas de conhecimento distintas. Entender que esses saberes se construíram historicamente em uma dinâmica de relação, e, por isso, levar em conta a atuação e os efeitos dessas tensões entre o que seria o conhecimento pragmático da experiência do sujeito e o conhecimento metodologicamente rigoroso permite pensar que não há uma separação inata ou essencial entre eles, mas uma dissociação produzida no e pelo próprio processo histórico dessa ciência, e, a partir disso, pensar também em novas possibilidades de construção de saber. Santos (1989), por exemplo, propõe uma nova forma de conhecimento, configurada através do que ele chama de dupla ruptura epistemológica, que se realizaria pela mútua transformação do senso comum

e da ciência, num processo que envolve partir da ruptura epistemológica com o senso comum proposta na epistemologia bachelardiana, para, daí, desconstruir a própria ciência que realizou a ruptura e, por conseguinte, promover uma reformulação recíproca de ambos esses saberes, agora implicados em uma nova relação, fundamentada na articulação entre “um senso comum esclarecido e uma ciência prudente” (SANTOS, 1989, p. 45). É, portanto, nesse sentido que se pode pensar um conhecimento politicamente comprometido e, recorrendo às considerações desse autor, fundamentado na práxis e, por isso, um saber de cunho prático esclarecido, democraticamente sábio e tecnologicamente criativo.

## Ciência e arte

“O que nós vemos das coisas são as coisas./ Por que veríamos nós uma coisa se houvesse outra?/ Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos/ Se ver e ouvir são ver e ouvir? (...)”

**Fernando Pessoa**

Uma outra maneira de conhecer a realidade está contemplada pelo conhecimento artístico. É com a vertente do Pós-Modernismo na Arte, de acordo com Silva e Araújo (2007), que a noção de arte é identificada com a atividade cognitiva, adquirindo o atributo de conhecimento. Nessa perspectiva, a arte aprender-se-ia através de três ações mentais e sensoriais articuladas, a criação, a leitura de produções artísticas e a contextualização, devendo, como defendem os arte/educadores pós-modernistas, serem tais atividades o fundamento da arte/educação. Para eles, como explicam tais autor e autora, não limitando-se, de um lado, a mero conjunto de técnicas, nem de outro, a uma simples expressão subjetiva, a arte estaria inserida no domínio da cognição, enquanto histórica, social e culturalmente construída.

Para Araújo (2006), o conhecimento artístico é caracterizado pela subjetividade e, ainda que submetido a técnicas e métodos de produção, pelo aspecto idealmente dinâmico, espontâneo e aberto. Em outras palavras, seria, conforme esse autor, a forma de conhecimento com máxima consciência no que diz respeito à sua própria condição de representação da realidade, na medida em que intencionalmente admite múltiplas interpretações dos enunciados que apresenta, em função da mobilização das imaginações dos

sujeitos que interpela.

Sendo, desse modo, um conhecimento subjetivo, intuitivo, espontâneo e assistemático, torna-se por outro lado, como problematiza Santana (2009), incompatível com o culto à objetividade promovido pelas comunidades científicas que defendem uma constante vigilância epistemológica. Rejeitando “toda prática cognitiva que não promane da única via de acesso ao conhecimento considerada legítima: a razão” (SANTANA, 2009, p. 100), o que inclui a arte – caracterizada pela fantasia, pela imaginação, pela criatividade, pela verossimilhança e pela despreziosidade no que diz respeito à comprovação e à exatidão –, afirma-se, através de métodos específicos orientados pela pretensão de veracidade, de “construir um mundo exato, onde não exista lugar para deduções intuitivas” (SANTANA, 2009, p. 101), a ciência.

Também considerando, por um lado, que esta, por vezes, se pressupõe desligada daquilo que está no domínio da cultura, Reis, Guerra e Braga (2006) discutem as relações entre Ciência e Arte situando-as numa perspectiva sociocultural e histórica do conhecimento. De acordo com esses autores, no curso da história, ambas têm convergido quanto ao modo de perceber a realidade, diferenciando-se apenas pela linguagem que as representa, e, nesse sentido, têm atuado na produção de verdades sobre o mundo. A partir dessa perspectiva, sugere-se uma mútua influência entre o conhecimento científico e o artístico, de modo que, da mesma maneira em que se poderiam perceber, por exemplo, impactos da racionalidade científica ocidental moderna na construção de pinturas renascentistas do século XVIII, também se poderia identificar, num caminho inverso, como artistas impressionistas “anteciparam a noção de realidade que a relatividade traria [...]. Eles fizeram com cores e formas o que Einstein, alguns anos depois, faria em preto e branco” (REIS; GUERRA; BRAGA, 2006, p. 76). Dessa forma, não admitindo, entretanto, uma implicação causal entre Ciência e Arte, tais autores buscam provocar o entendimento de que por mais que a ciência se produza em função do próprio hermetismo que caracteriza a linguagem científica, “aparentemente longe das questões socioculturais, está presente no imaginário da época em que está sendo produzida. Ela é fruto desse ambiente cultural, da mesma forma que ajuda a construí-lo” (REIS; GUERRA; BRAGA, 2006, p. 84).

Mais uma vez, portanto, chega-se à questão de como as tensões entre conhecimento científico e a arte, como uma outra forma de conhecimento,

são constituídas de um movimento histórico de aproximações e contestações entre ambos que está implicado em processos socioculturais. Com essa ótica, as discussões desses autores reforçam as reflexões sobre as possibilidades de se pensar uma outra ciência ou até mesmo uma outra forma de conhecimento.

## Considerações Finais

“ (...) um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa”

**Boaventura de Souza Santos**

Esses cinco tipos de conhecimento discutidos acima foram selecionados com base em como alguns autores os organizam (MARCONI; LAKATOS, 2003; MALHEIROS, 2011; ARAÚJO, 2006) mais como uma maneira de situar a ciência enquanto uma forma de explicar a realidade, que, portanto, se constrói na tensão com outras, também construídas. No entanto, não significa dizer que as formas de conhecer sejam uma coisa ou outra necessariamente: as relações entre elas, como se percebe com esta leitura, são muito mais complexas que isso.

Primeiro, entende-se que todo conhecimento, recorrendo ao termo utilizado nos Estudos Culturais (SILVA, 1999), é uma invenção: é construído por seres humanos socialmente organizados em sua ação interpretativa da realidade. Ou seja, todo saber é cultural, social e historicamente situado. Nesse sentido, as fronteiras que se colocam entre os saberes, os significados que estes assumem e as verdades que eles propõem, na perspectiva descrita por esse autor, não são naturais, não são o reflexo de um objeto que está dado exteriormente ao próprio conhecimento. São construções culturais e sociais que as pessoas elaboram em sua relação com o espaço-tempo e que, com efeito, as constroem enquanto sujeitos.

Em segundo lugar, o conhecimento também está intensamente ligado a lutas de poder. Sendo produto cultural, é fruto de disputas entre modos de significar a realidade, em que essa própria significação também produz o real cujo sentido constrói (SILVA, 1999). Desse modo, a legitimidade da

ciência em detrimento do senso comum, por exemplo, não é uma relação natural, mas, como sugere Santos (1989), está ligada a um processo histórico de oposição a este saber nas sociedades ocidentais modernas. Além disso, entre as próprias tendências investigativas para a produção de conhecimento científico, como aborda Wortmann (2007), constroem-se relações de hierarquia entre o que é científico ou não, racional ou não, ao que Haraway (1995, apud WORTMANN, 2007) responde definindo próprios os ditos científicos enquanto histórias, as quais também são atravessadas de outras histórias: da política, da religião, da economia, da cultura em geral.

Por isso, em terceiro lugar, a ciência, ainda que chegue a se pressupor separada das outras maneiras de conhecer – ou mesmo oposta a elas –, não se dissocia, como se pode ver ao longo deste capítulo, do mito, da religião, do senso comum, da filosofia e da arte. Como sugere Foucault (apud ARAÚJO, 2006), o discurso científico não é isolado, mas inevitavelmente atravessado por uma infinidade de outros discursos: artísticos, políticos, filosóficos, administrativos, culturais etc., colocando em xeque a própria noção de cientificidade.

Esses apontamentos podem ser pensados como inseridos em um conjunto de transformações que o conhecimento científico tem vivido, desde o século XX, com a iniciada crise paradigmática da ciência moderna apontada por Santos (1989) e que fomentou um pensamento – implicado em modos de fazer ciência – que desconfia da objetividade, da racionalidade e do progresso prometidos pelo conhecimento válido da Modernidade Ocidental (SILVA, 1999). Essas mudanças, para alguns autores, podem estar circunstanciando um novo paradigma, agora, pós-moderno, ao passo que, sob uma outra ótica, como explica Araújo (2006), essa possibilidade seja desconsiderada. De uma forma ou de outra, com essa efervescência de críticas à tradicional ciência moderna, torna-se possível vislumbrar e pensar um conhecimento científico – ou mesmo uma outra forma de conhecimento, como propõe Santos (1989) – e uma prática investigativa que, compreendendo seu caráter não desligado da cultura, da sociedade, da luta política e da história e considerando as dinâmicas de tensão e poder com outras formas de saber, se constituam em diálogo com o mito, a religião, a filosofia, o senso comum e a arte, em vista de se produzir um conhecimento menos pressupostamente desinteressado, distante e fechado e, com isso, mais crítico e criativo, mais próximo da vida das pessoas, mais consciente de seus efeitos e mais comprometido com a



prática social.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 8, mar. 2006. Disponível em: <<https://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572/356>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

CAMPBELL, Joseph. O herói de mil faces. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1989. Disponível em: <<https://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2009/08/joseph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

CHAUÍ MS. **Convite à filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ática; 1995. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod\\_resource/content/1/ENP\\_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf)>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Nova edição. Brasília: Liber-livro, 2007, p. 9-12.

GOHN. Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARRISON, P. “Ciência” e “Religião”: Construindo os limites. **Revista de estudos da religião**, p. 1-33, mar. 2007. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2007/p\\_harrison.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_harrison.pdf)>. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

HRYNIEWICZ, Severo. **Para Filosofar: Introdução e História da Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1998, 511 p.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. As diversas formas de compreender o mundo. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Editora LTC, p.1-20. 2011.

MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NUMBERS, R. L. Mitos e verdades em ciência e religião: uma perspectiva histórica. **Revista de Psiquiatria Clínica**. V. 36, n. 6, p. 246-251. 2009. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaa3/files/2013/10/18-19.pdf>>. Acesso em: 1º de janeiro de 2021.

NUMBERS, R. L. O eterno conflito entre ciência e religião: um mito? [Entrevista concedida a] Alexandre Sech Jr. **Encontros Possíveis**. Juiz de Fora, a3, maio/out, p.18-19, 2013. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaa3/files/2013/10/18-19.pdf>>. Acesso em: 1º de janeiro de 2021.

PRADO. A. P.; JÚNIOR, A. M. S. História das religiões, história religiosa e ciência da religião em perspectiva: trajetórias, métodos e distinções. **Religare**. Vol. 11, n. 1, mar. 2014. p. 04-31. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/>

view/22191/12 285>. Acesso em: 1º de janeiro de 2021.

PETERS, J. L. A história das religiões no contexto da história cultural. **Revista discente do programa de pós-graduação em História UFJF**. Vol. 1, n.1, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/1.6.Artigo-Jos%C3%A9.pdf>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

RAEPPER, W.; SMITH, L. **Introdução ao estudo das idéias**: religião e filosofia no passado e no presente. São Paulo: Loyola, 2001.

RICETO, B. V.; JUNIOR, P. D. C. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. Vol. 100, n. 254, p.169-190. jan/abr. 2019 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n254/2176-6681-rbeped-100-254-169.pdf>>. Acesso em: 1º de janeiro de 2021.

REIS, J. C.; GUERRA, A.; BRAGA, M. Ciência e arte: relações improváveis? **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 13, (suplemento), p. 71-87, out. 2006.

SILVA, O. V. A idade moderna e a ruptura cultural com a tradição medieval : reflexões sobre o renascimento e a reforma religiosa. **Revista científica eletrônica da Pedagogia**. Ano XVI, n. 28, jan. 2017. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/P4zxYBJG5YWskHR\\_2018-3-17-11-31-51.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/P4zxYBJG5YWskHR_2018-3-17-11-31-51.pdf)>. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

SILVA, E. M; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30, 2007, Caxambu, 2007. **Anais...**, 2007, p. 18. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf)>. Acesso em: 22 de dezembro de 2020.

SANTANA, E. de O. R. Arte e Ciência. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 40, p. 97-122, jan./jun. 2009.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989 (6ª edição). Também publicado no Brasil, São Paulo: Graal (3ª edição).

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-142.

WORTMANN, M. L. C. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e pesquisa em educação, 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 71-90.

# A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E SEU ALCANCE SOCIAL

Carlos Eduardo da Silva<sup>1</sup>  
Daniele Maria Soares de Carvalho<sup>2</sup>  
Fabiano Elias Pereira<sup>3</sup>

## Introdução

A produção científica tem colaborado para a compreensão e configuração de diferentes fenômenos sociais, econômicos e físicos, possibilitando, também, a construção de mecanismos que possam beneficiar a sociedade. Dessa maneira, distintas realidades sociais têm conseguido encontrar soluções para os problemas enfrentados pelos sujeitos sociais, fortalecendo, assim, a contribuição da ciência na consolidação do bem-estar social, ao mesmo tempo em que tem possibilitado avanços em diversos âmbitos dos saberes. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo suscitar reflexões acerca da produção científica e seu alcance social, traçando possíveis caminhos que colaborem nesse processo.

Assim, no primeiro momento, buscamos refletir sobre o conceito de ciência e suas dimensões em diferentes contextos e como esse tem contribuído para o entendimento da realidade, e ao entendimento de acontecimentos que

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: carloseduardo19silva@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: danielocarvalho.msc@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: fabiano.eliaspereira@gmail.com

vêm acompanhando os distintos momentos históricos. Com este propósito, as reflexões realizadas visam contribuir com os diversos setores que trabalham com o fazer científico e os processos sociais que fazem parte desse construto. Pretende ainda, promover questionamentos que propiciem a compreensão do que seja a ciência.

No segundo momento, visamos abordar a função social da ciência, sua necessidade e como ela tem cooperado com múltiplos contextos sociais, colaborando, dessa forma, com avanços significativos para toda a sociedade. Nesse contexto, trazemos ponderações que cooperam na defesa da ciência e do saber científico com vista a atender aos objetivos deste trabalho. Desse modo, pretendemos responder às seguintes questões: Por que a ciência é necessária? Quais são suas contribuições para a sociedade?

No terceiro momento, com o objetivo de levantar reflexões que colaborem para a disseminação do conhecimento, são apresentados caminhos para que o conhecimento científico esteja e seja acessível a diferentes camadas sociais. Dessa forma, são feitos questionamentos acerca de concepções que vêm inviabilizando a disseminação do conhecimento. Nesse processo, apresentamos possibilidades que levam em consideração os contextos sociais que compõem a realidade dos sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que problematizamos possíveis meios e fins para concretizar este objetivo.

Por fim, finalizamos com as considerações finais, onde são resgatadas ideias apresentadas ao longo do texto. Nessa perspectiva, de caráter teórico-bibliográfico, buscamos fazer uma leitura das contribuições das autoras e dos autores utilizados que possibilite reflexões sobre ciência, o fazer científico e seu alcance social com vista a corroborar com o objetivo do artigo. Desta feita, esperamos cooperar com a comunidade científica na construção de futuros estudos que abordem a temática, pois este trabalho não encerra o assunto nem visa abarcar sua totalidade.

## **Mas, afinal, o que é essa tal de Ciência?**

Definir o que é ciência não é tarefa das mais fáceis. Ao longo do tempo, diferentes autores e autoras dedicaram seus escritos em tentar elucidar a questão. Colin (1987), Santos (1989), Minayo (1994), Silva e Silva (2006), Demo (2011) são alguns exemplos. Entre todos(as) esses(as) pensadores(as)

há um consenso de que ciência é um processo investigativo. A partir daí, temos uma primeira definição necessária para trilharmos nossa construção conceitual.

Silva e Silva (2006, p. 55) afirmam que além de um processo de investigação, a ciência também pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos produzidos que “permite a humanidade viver melhor no mundo que a cerca”. Colin Ronan (1987) e Minayo (1994) salientam, a partir da concepção antropológica, que desde os tempos mais antigos, quando os seres humanos viviam em sociedades coletivas e primárias, havia a preocupação e a tentativa de se explicar a realidade que os cercava.

Quando o homem começou a reunir conhecimentos acerca de plantas, animais, formas de dominar e transformar a natureza (...) muitos dos elementos do saber científico atual já estavam disseminados de forma não sistematizada pelos povos pré-históricos: a observação dos fenômenos naturais, a experimentação, a coleta de dados, certos princípios lógicos (SILVA e SILVA, 2006, p. 55).

Silva e Silva (2006, p. 56) pontuam que essa seria a “fase primitiva”, inicial da ciência, caracterizada pela aproximação com a magia e com o sobrenatural para explicar um fato. Minayo (1994) destaca que neste início os mitos tiveram significativa importância para as sociedades, visto que “explicariam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução” (MINAYO, 1994, p. 9). Os(as) autores(as) deixam evidente que os saberes produzidos a partir do mito, da magia e do sobrenatural não podem ser desconsiderados, uma vez que estes têm grande importância para a construção do pensamento humano, sendo um dentre tantos caminhos possíveis para se conhecer a realidade.

A magia fazia sentido para os magos e as pessoas que a elas recorriam. Além disso, as tradições mágicas estão na origem da própria ciência moderna, como aponta John Henry. O Renascimento, por exemplo, deveu-se em grande medida à redescoberta de antigos escritos neoplatônicos e pitagóricos, profundamente místicos. Aos poucos, a magia natural foi fornecendo elementos importantes para a filosofia natural, até que esta suplantou aquela. Para Henry, a visão científica do mundo se desenvolveu em parte pelo casamento da filosofia natural com a tradição pragmática e empírica da magia natural, casamento que pode ser visto, por exemplo,

na grande influência da alquimia sobre a química moderna (SILVA e SILVA, 2006, p. 56).

Nota-se que na construção moderna do conceito de ciência devemos considerar a relevância de outras formas, caminhos e expressões de se buscar desvendar nosso cotidiano. Contudo, o percurso histórico da ciência no ocidente nem sempre admitia esse aspecto. Durante o Iluminismo, no século XVIII, no qual o pensamento racional encontra seu ápice, o pensamento científico tornou-se hegemônico, desqualificando quaisquer outras maneiras de se construir conhecimento.

Crenças religiosas, mitos e magia foram desacreditados por não serem considerados lógicos. Tais ideias foram a base que possibilitou a emergência do Positivismo, que durante o século XIX desenvolveu o princípio de que apenas o saber derivado do rigor metodológico e científico, que poderia ser testado e explicado pela razão, deveria ser aceito. Forma-se, assim, a ideia da prevalência de uma “verdade científica”, que não poderia ser contestada.

Os positivistas acreditavam que a ciência seria o único caminho possível para “liberar os homens da ignorância e miséria” (SILVA e SILVA, 2006, p. 58). Essa ideia de saber superior, denominada de cientificismo, alçou a ciência a um patamar no qual o saber passou a representar poder e conseqüentemente dominação sobre a natureza, mas principalmente sobre outros indivíduos e sociedades. O cientificismo e a exaustiva busca pela “verdade” se consolidaram a partir do rigor metodológico, expresso na concepção de que o saber para ser aceito tinha que ser objetivo, seguindo leis universais que não poderiam ser refutadas. Constrói-se um tipo de pensamento no qual a ciência imbrica-se às noções de progresso e evolução, criando um paradigma cientificista onde não há lugar para “imaginação ou emoção” (SILVA e SILVA, 2006, p. 58).

Estabelece-se uma Revolução Científica moderna, guiada pela razão que defendia a concepção de que o conhecimento traria a paz e a liberdade. Entretanto, com o advento do século XX, o saber produzido ficou cada vez mais restrito, limitador e especializado, sendo utilizado “a serviço do poder bélico, pondo em risco o destino de toda a humanidade” (SILVA e SILVA, 2006, p. 56). As duas grandes Guerras Mundiais, a escala nazifascista, o holocausto judeu e a era nuclear põem em teste o papel da ciência, questionando até que ponto a ideologia do progresso foi benéfica para as sociedades. Nesse contexto, a Filosofia, em especial a Escola de Frankfurt, teve significativa

relevância no questionamento ao Positivismo.

A Teoria Crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt ia de encontro à neutralidade positivista, uma vez que defendia que, para gerar transformações numa dada realidade, faz-se necessário analisar condições sociais, políticas e econômicas cuja neutralidade, muitas vezes, era desconsiderada. O questionamento ao positivismo levava em consideração que para explicar uma realidade não poderia haver imposição, exclusividade e conclusão visto que “qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 1994, p. 13).

Contudo, devemos perceber o legado positivista no percurso sócio-histórico da ciência, e como este possibilitou a consolidação de critérios e consensos que dão segurança à definição moderna do conceito, pois, ao considerar “a prevalência do método positivista, não implica sua aceitação pura e simples. Ao mesmo tempo, questionando-o, não implica rejeição pura e simples. Podemos, no mínimo, aprender com ele” (DEMO, 2011, p. 20).

Esta abertura crítica acerca do conceito de ciência, decorrente dos embates com o positivismo, tem possibilitado que a construção do conhecimento seja mais ampla e plural, de modo que os critérios de cientificidade tenham bases no debate. Segundo Demo (2011, p. 22), “o critério maior da cientificidade deve ser a discutibilidade. Esta permitiria a abertura infinita para o debate com fundamentação, coerência, objetivação e originalidade”. Para o autor, se a ciência nasce da controvérsia, o questionamento, a não-neutralidade, a dúvida devem ser elementos que permeiam o conhecimento científico e suas dinâmicas.

Na atualidade, não se considera a validação de um único saber, mas a possibilidade de questionar, discutir e reconstruir o conhecimento que está posto. Historicamente, “conhecimento científico sempre representou ruptura nítida, por vezes incisiva e mesmo agressiva com o *status quo* do conhecimento dominante” (DEMO, 2011, p. 29). Ir de encontro ao *status quo* nem sempre é tarefa fácil visto que no ocidente a hegemonia da ciência foi elemento basilar para a consolidação das sociedades liberais, especialmente na contemporaneidade, destaca Santos (1989). Através da comunidade científica se produziu, regulou e distribuiu o saber socialmente aceito.

Contudo, devemos ressaltar, mais uma vez, que o pensamento científico não é o único existente e válido. Demorou alguns bons anos e

muitos embates para que essa concepção de ciência fosse aceita nos círculos acadêmicos e sociais. Percebemos que a influência positivista ainda é marcante e muitos dos seus postulados continuam sendo utilizados de forma acrítica. Mas, em meio a tantos caminhos para se construir o conhecimento, nota-se que suplantar o cientificismo pela cientificidade, que "mantém o questionamento naturalmente questionável" (DEMO, 2011, p. 22), nos faz perceber o quão dinâmico, ativo e vivo é o processo que busca explicar a realidade.

Quando a ciência atribuiu para si um caráter de imposição, deixando de lado emoção e imaginação, desqualificando elementos sociais, culturais e históricos, esta perdeu grande parte do seu potencial de criação.

O argumento fundamental é que a ciência não pode virar "autoridade". Precisa manter-se como "argumento", ou seja, fundamento sem fundo. É contraditório que a ciência se venda como "argumento de autoridade", porque nasceu deste confronto, superando-o com a "autoridade do argumento". Conhecer é, pois, dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, não pacote definitivo a ser reproduzido indefinidamente (DEMO, 2011, p. 31).

Percebemos, assim, que o conceito de ciência, em sua trajetória sócio-histórica, assumiu diferentes definições, a depender da lente teórica que a analisava. Desde o seu "embrião" conceitual, que para pensadores como Ronan (1987), situa-se na gênese da história, passando pelo Positivismo até os tempos atuais, muitos foram os caminhos trilhados. Na atualidade, "a ciência é atividade de criação e imaginação" (SILVA e SILVA, 2006, p. 58). Contudo, vivemos um momento histórico de descrença, em meio à pandemia do novo Coronavírus, doença nomeada de Covid-19, a desqualificação da ciência e seu potencial de produção e promoção de saberes é um dos embates que cercam as sociedades ocidentais.

Movimentos negacionistas e ultrarradicais, como os terraplanistas, os contrários à vacina, entre outros, promovem grandes embates, criticando e minimizando o papel da ciência, explicado por uma combinação de fatores que vão do fanatismo religioso e/ou políticos, passando pela degradação da educação até a desinformação do saber científico produzido. Diferente de outros cenários, dispomos de ferramentas digitais e do acesso à internet, que possibilitam a rápida circulação de dados, que não possuem, necessariamente, as informações com base em fatos. As chamadas "*fake news*" são um exemplo



de como uma informação incompleta ou equivocada pode se estabelecer e consolidar rapidamente.

Fazer ciência, como destacado, é promover a emergência de conhecimentos que possam ser discutidos. Entretanto, o movimento das “*fake news*” transforma em verdade única algo que muitas vezes está incorreto, não permitindo contestações. Assim, a comunidade científica deve cada vez mais promover o acesso à informação, divulgando pesquisas nos mais variados campos do saber, pois o acesso à informação é um dos caminhos para se combater a ignorância. Nesses termos, compreender a função social, objetivos e fins da ciência apresenta-se como uma tarefa necessária para sua consolidação enquanto um dos instrumentos para a apreensão da realidade. É com este fim que a próxima sessão busca colaborar.

## Ciência para quê?

Ao longo da nossa história como espécie, sempre tentamos entender o nosso meio, desenvolvendo técnicas capazes de explicar o que acontece ao nosso redor. Como mencionado anteriormente, a magia e a religião eram o que podiam elucidar os fenômenos naturais que por vezes nos despertavam a curiosidade. (BACHELARD, 1996). Toda essa tentativa era no sentido de nos libertar das amarras do meio natural, trazer-nos independência, subjugar a realidade ao nosso redor frente aos nossos desejos de Ser consciente.

O século anterior e o atual apontam para uma grande desconfiança para a ciência, muitas vezes plausível, seja pelo seu papel nas duas grandes guerras (CARIBÉ, 2011), seja no seu distanciamento do público leigo, que é a maioria da população. (BOTTALLO, 2020). O que desejamos aqui, para além do já exposto, é apresentar a importância social, cultural, histórica e econômica do fazer científico e seu valor em tempos de crescente negacionismo.

“Tornar geométrica a representação, isto é, delinear os fenômenos e ordenar em série os acontecimentos decisivos de uma experiência” (BACHELARD, 1996, p. 7). É assim definido o conhecimento científico para Bachelard. Essa definição, abarcada pelo autor, caracteriza o que já mencionamos (a tentativa humana em entender o meio e não depender diretamente dele) e mostra como a ciência é (em parte) entendida – principalmente no que se refere às ciências práticas (ou exatas).

O fazer científico compreende o conhecimento pormenor da natureza que nos cerca, tirando desse conhecimento os meios para garantir nossa sobrevivência frente às leis naturais. Dessa forma, pleiteamos conhecer a verdade por trás da realidade e não apenas as aparências que vislumbramos. De modo didático, podemos dizer que o conhecimento científico seria nossa arma para sobreviver ao que Charles Darwin chama de “seleção natural”. Daí jaz sua importância: a ciência garante que não estejamos à mercê da natureza, mas acima dela, mesmo que apenas em alguns aspectos.

Observando o desenvolvimento histórico da ciência, que em Bachelard (1996, p. 9) compreende três períodos, veremos que desde seu surgimento/desenvolvimento, a humanidade tem adquirido sucessivos progressos técnicos que se refletem em diversos ganhos para a sociedade mundial, como recordes na produção agrícola (quando descobertas formas artificiais de combater pragas naturais ou aumentar a capacidade de produção da vegetação), novas vacinas para novas e mortais doenças (como atualmente enfrentamos o SARS-CoV-2), assim como em suplantando limites outrora impossíveis: a corrida espacial é um desses exemplos, em que era percebida como algo fictício (veja filmes “hollywoodianos”, como “2001: Uma odisseia no espaço”, que previa uma dominação do espaço pelos seres humanos no dito ano), mas hoje como concebível, tornando possíveis a construção e expansão de nosso espaço “habitável”.

Apesar de muito se acreditar na permanência da ciência restrita aos muros da academia, longe da população, é possível ver seus resultados em todo o espaço material e imaterial da sociedade. Seja na simples ação de acender o fogo no fogão ou num isqueiro, ou assistir maravilhados ao ultra tecnológico Grande Colisor de Hádrons (da sigla em inglês LHC – *Large Hadron Collider*, que é o maior acelerador de partículas do mundo, proponente a fazer descobertas acerca da origem e formação do Universo), o fazer científico se encontra em cada passo e ação de cada ser humano, sendo quase impossível não vislumbrar e se utilizar de algum resultado prático da pesquisa científica.

Como nos diz Francis Bacon, a ciência não deve servir à glória de quem a exerce e nem apenas ao seu próprio país, mas deve estar a serviço da humanidade inteira (ROSSI, 2001, p. 13), sendo através da sua divulgação e presença no cotidiano humano que a mesma pode mudar a realidade social de cada indivíduo. Longe de tecer ideais modernistas, que já se mostraram

fracassados no sistema socioeconômico capitalista, a ciência pode sim alterar o tecido social caracterizado pela selvageria capitalista na busca insidiosa do lucro. (SANTOS, 2003).

Um exemplo bastante banal (e discutível) dessa mudança social pode ser elencado: a revolução técnico-científica do final do século XVIII, assim como no início do século XIX, demandou duras modificações na forma como eram educadas nossas crianças, sendo necessárias modificações nas estruturas e modos de ensinar, trazendo para dentro da escola novos processos de ensino-aprendizagem/conhecimentos. No Brasil, podemos citar os esforços de modificação do ensino nas propostas dos Pioneiros da Escola Nova, em seu “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em que delimitavam uma escola moderna para um mundo moderno que se inaugurara lá no exterior e se colocava como desafio ao Brasil no início do século XX. (SAVIANI, 2013).

A própria estrutura social advinda com a revolução industrial supracitada é baseada na produção científica, estrutura essa intimamente ligada ao sistema capitalista, que a caracteriza com extrema e perpétua desigualdade. Porém, é tal estrutura que permite o desenvolvimento científico, com órgãos fomentadores e universidades cada vez mais heterogêneas e socialmente acessíveis – algo que não é universal, mas bastante presente nas sociedades democráticas (BUNGE, 1980).

Para Minayo (1994, p. 12) “o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas”, tendo um caminho sempre direcionado à inovação, e mesmo revisitando conhecimentos anteriores, procura com isso novos avanços. Assim, para uma sociedade que necessita cada vez de suporte técnico para transpor os desafios que ela própria produz, o fazer científico torna-se imprescindível, pois trata-se de um saber não estável, pelo contrário, em constante evolução.

Na economia isso se reflete em constante aperfeiçoamento técnico-industrial, garantindo, como já elencado, avanços que condicionam a permanência de uma produção acima do contingente populacional (que cresce exponencialmente). Contudo, essa economia construída numa Sociedade do Consumo tende a exaurir os recursos naturais, pondo esse conhecimento científico à prova na busca de soluções diversas que possam

garantir a sustentabilidade da economia ou mesmo a expansão do nosso espaço de vivência/exploração para além do espaço conhecido (a Terra) em direção ao espaço exterior.

Baseado num estudo canadense de 2005, os cientistas políticos Benoît Godin e Christian Doré mapearam os diferentes tipos de impacto da pesquisa científica. Eles identificaram 11 tipos de impacto provenientes do conhecimento científico, que seguem:

Quadro 1: Tipos de impactos de uma pesquisa

	TIPO DE IMPACTO	RESULTADO
1	Científico	Quando os resultados de pesquisa incentivam o progresso do conhecimento, produzindo novos modelos e teorias e desenvolvendo áreas e disciplinas.
2	Político	Efeitos gerados por novos conhecimentos científicos na esfera da legislação, da jurisprudência e da ética, na formulação de políticas públicas ou na mobilização dos cidadãos.
3	Organizacional	Influência de resultados de pesquisa na gestão de empresas e instituições, na organização do trabalho e de recursos humanos.
4	Tecnológico	Inovações em produtos, serviços e processos e o desenvolvimento de competências técnicas são gerados por atividades científicas.
5	Econômico	Refere-se a impactos que geram riqueza, como a comercialização de inovações, o retorno do investimento em profissionais capacitados ou o desenvolvimento de novos mercados.
6	Saúde	Tem a ver com o efeito de pesquisas sobre o aumento da expectativa de vida das pessoas e na prevenção e tratamento de doenças, ou na redução de custos do sistema de saúde.
7	Cultural	Transformações nas habilidades e nas atitudes dos indivíduos geradas pela compreensão ampliada de fenômenos da natureza e pela utilização de novas tecnologias.
8	Ambiente	Vincula-se a pesquisas que lastreiam a conservação da biodiversidade e a gestão da poluição ou ampliam a compreensão de fenômenos climáticos.
9	Simbólico	Empresas também têm ganhos de credibilidade por investir em pesquisa e desenvolvimento e por se associar a pesquisadores de universidades em projetos de interesse mútuo.

10	Social	Está relacionado a resultados de pesquisa que melhoram o bem-estar e a qualidade de vida de indivíduos ou mudam antigas concepções e os discursos da população.
11	Educacional	Refere-se à criação de novos programas curriculares e ferramentas pedagógicas nas universidades, assim como ao ganho de competências dos alunos em fazer pesquisa ou responder a demandas do mercado de trabalho.

Fonte: Godin e Doré (2005 apud MARQUES, 2016). (1) Os impactos não seguem ordem de importância.

Ao observarmos os impactos iniciais apresentados pelos autores, percebemos os resultados esperados no âmbito político, organizacional, tecnológico, bem como econômico, os quais foram já mencionados em exemplos por nós nas páginas anteriores.

Porém, observando com mais afinco os últimos impactos, é notória a influência da ciência em setores pouco discutidos da sociedade, que muitas vezes a própria desconhece, dentre eles o impacto na cultura, no simbólico, no social. O impacto nesses três exemplos se dá pela modificação da vivência do indivíduo na sociedade, na sua relação com os demais, principalmente com o uso da tecnologia na intermediação dessas relações. Um exemplo disso são os *smartphones* e seus variados aplicativos que promovem a interação entre pessoas no mundo inteiro.

Isso falando de coisas cotidianas, mas se nos aprofundarmos, perceberemos que a ciência participa de toda uma cadeia de impactos também apresentada no quadro acima, como, por exemplo, na intersecção entre os impactos tecnológicos e econômicos. Esses dois eixos representam toda a importância prática da pesquisa e do fazer científico, dado que é a partir da inovação (e isso não apenas nas chamadas ciências aplicadas) que novas tecnologias são desenvolvidas e reverberarão em riquezas no âmbito econômico, que, por fim, definirão o destino de populações ao redor do mundo, a depender de onde essa tecnologia trará retorno financeiro e desenvolvimento econômico.

Por fim, podemos despertar para os impactos na Saúde e na Educação, campos diretamente ligados ao fazer científico como qualquer outro. Nesses dois campos, apesar de serem investimentos que normalmente trazem retornos no longo prazo, são importantíssimos para definição da população, seja na sobrevivência a patologias mortais, como a atual

Pandemia de Covid-19, seja na sobrevivência a patologias sociais, com a falta de um ensino que abarque suas necessidades curriculares atuais e futuras.

Assim, consideramos a necessidade de compreender os motivos que tornam a ciência tão relevante. Por isso, buscamos traçar no próximo tópico caminhos para a disseminação do conhecimento científico, abrangendo seu alcance social, político e cultural.

## **Ciência é para todos: possíveis caminhos para a necessária disseminação do conhecimento científico na sociedade**

A produção científica, ao longo do tempo, tem contribuído não só para compreender os distintos fenômenos sociais, políticos, econômicos e físicos, mas também para esclarecer a sociedade sobre os processos que envolvem esses fenômenos. Nesse sentido, mediante a diversidade cultural e educacional que uma sociedade pode ter, encontra-se a responsabilidade de conseguir traduzir os resultados obtidos com os diferentes estudos em uma linguagem acessível ao cidadão possibilitando “as condições de entender a sociedade em que vive”. (NUNES et al., 2019, p.147)

Para tanto, vê-se a necessidade de fazer uso de distintos instrumentos, como, por exemplo, panfletos, vídeos etc., para que a sociedade tenha acesso e compreenda os diversos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nas universidades e nos centros de pesquisa, proporcionando, assim, maior alcance social. Para tanto, é importante romper com algumas barreiras que ainda se fazem presentes e que têm dificultado a disseminação do conhecimento em larga escala.

Nesta perspectiva, questionar o imaginário social de que apenas grupos específicos devem ser consumidores, bem como produtores de saberes, é de suma relevância. Desfazer um pensamento como esse possibilita não apenas levar em consideração a produção dos saberes em distintas realidades na construção de um estudo científico, mas também entender que os sujeitos sociais que fazem parte dessas realidades devem ter acesso ao que foi produzido. Neste movimento, não devemos concordar com a concepção que enxerga os textos que visam à popularização da ciência - PC como produções alteradas dos trabalhos que foram realizados por pesquisadoras e pesquisadores (MOTTA-ROTH e SCHERER, 2016), pois, entre outras questões, fazem uso de uma linguagem não adequada em termos científicos.

Isso ocorre porque, na “visão canônica”, os textos de PC são distorções do discurso científico e leitores não-especialistas são vistos como incapazes de consumir a ciência pura e genuína”. (MOTTA-ROTH e SCHERER, 2016, p. 172). A perpetuação de concepções como estas têm contribuído para que a produção científica fique acessível apenas a um grupo de pessoas, contribuindo, desse modo, para a exclusão de outros sujeitos sociais que poderiam estar usufruindo dos estudos realizados de forma mais abrangente. Assim, tem-se um grande volume de produção científica, porém sem efetivo alcance social, uma vez que ainda não há de modo esperado uma preocupação em popularizar os resultados construídos.

Nesse sentido, em vez de a comunidade científica ter uma aproximação com a sociedade, ocorre o processo contrário. Por isso, a superação de visões como estas requer a reconstrução do papel social da ciência e, conseqüentemente, do conhecimento na construção de uma sociedade que consiga não apenas entender os processos sociais, mas também intervir neles de modo mais efetivo com os devidos esclarecimentos. Com este fim, a comunidade científica deve assumir a responsabilidade social de não apenas divulgar o conhecimento que está sendo construído nos centros de pesquisas e universidades, mas, inclusive, pensar quais estratégias possíveis para disseminá-lo nas distintas camadas sociais.

Desta compreensão, é imprescindível refletir acerca do público-alvo que se busca levar o conhecimento construído, seja porque este contribui na construção de soluções para os distintos problemas enfrentados na sociedade, seja porque este pode favorecer na tomada de decisões coerentes com as necessidades dos que vivem em uma determinada realidade. Conectada a esta perspectiva deve estar a necessária justificativa com o propósito de explicar a relevância da produção de conhecimento para a sociedade e como ela pode ser beneficiada.

Ainda atrelado aos pressupostos afirmados anteriormente, pensar no público-alvo com o qual se busca compartilhar o conhecimento está relacionado à diversidade cultural e educacional que uma sociedade pode ter, pois essa diversidade demanda diferentes estratégias para a disseminação do conhecimento. Por isso, é necessário atentar-se para os inúmeros instrumentos que possibilitam este objetivo. Nesse contexto, a escolha dos variados gêneros textuais relacionados aos seus fins faz parte desse processo, uma vez que transitam e são usados em diferentes esferas da comunicação

humana e em distintas atividades.

Observar qual gênero textual está mais acessível aos distintos grupos sociais contribui para a elaboração de materiais mais adequados, fazendo uso, inclusive, de distintos recursos proporcionados pelas diferentes ferramentas de produção textual. Ou seja, gráficos, imagens, palavras-chave, entre outras, que podem colaborar para que a explicação do conteúdo seja clara e que atenda aos objetivos definidos. Dessa forma, compreende-se que os diferentes tipos de textos cumprem uma função relevante no processo de popularização da ciência, uma vez que são por meio destes que circulam diversos conteúdos.

Assim, escolher os gêneros textuais que contribuem tanto para a PC assim como com a disseminação do conhecimento, ajuda a quebrar as barreiras entre ciência e sociedade por entender que as relações humanas são concretizadas por meio de textos (orais, escritos e digitais) nos distintos espaços sociais (MOTTA-ROTH e SCHERER, 2016). Desta maneira, mediante a diversidade de gêneros discursivos, ampliar as possibilidades de uso torna-se algo necessário para que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento científico. Nesse processo, compreender as normas que configuram a organização dos diferentes textos, seus objetivos e fins também devem ser envolvidos para uma efetiva utilização.

Em contribuição com a disseminação do conhecimento está também em questão a adequação da linguagem ao público-alvo. Acerca deste ponto, é necessário ressaltar que adequar o uso da linguagem ao público, assim como ao contexto em que está inserido, não significa esvaziar os conceitos usados para nomear determinados fenômenos sociais, políticos, econômicos ou físicos. Pelo contrário. Esse processo de adequação da linguagem faz parte da própria comunicação humana que ocorre em distintas esferas sociais, bem como direcionada a diferentes grupos.

Nesses termos, não é possível pensar em disseminação do conhecimento sem levar em consideração a necessária adequação da linguagem com vista a atingir o público que se busca alcançar. Para tanto, o uso de recursos linguísticos e gramaticais, como, por exemplo, uso de determinados pronomes, figuras de linguagem etc., podem colaborar com este processo, contribuindo, assim, para uma leitura mais acessível e compreensível aos sujeitos sociais que não têm uma relação direta com terminologias da comunidade científica. Em outras palavras, este



procedimento atua para que seja possível fazer chegar conhecimentos que contribuam na formação social da sociedade.

Desta feita, efetiva-se a recontextualização, pois esta leva em consideração as variantes sociais que influenciam as tomadas de decisões, particularmente quando se trata da linguagem e dos processos comunicativos entre os sujeitos sociais. Por isso, ter uma visão ampla acerca das questões que envolvem as relações comunicativas na sociedade requer a articulação entre estas e seus fins. A partir disso, é possível trabalhar com diferentes ferramentas para um maior alcance. Isso “[...] implica reconhecer o papel constitutivo das relações entre os diferentes contextos, textos e discursos envolvidos nesse processo”. (MOTTA-ROTH e SCHERER, 2016, p. 174).

Com o advento da internet em diferentes esferas sociais, é importante usar o ambiente digital como um aliado, pois cada vez mais os diferentes grupos sociais estão tendo acesso a esse instrumento. É neste ambiente que também é possível encontrar suportes para a divulgação e a disseminação do conhecimento levando em consideração as questões levantadas anteriormente. O uso de sites, blogs, aplicativos, jogos, entre outros, é importante pois são ferramentas que estão mais próximas de determinados grupos sociais, possibilitando, assim, a popularização da ciência.

Ainda sobre este tópico, não existe uma ferramenta melhor que a outra, uma vez que o uso de sites, blogs, aplicativos, jogos etc., são possibilidades que estão acessíveis àqueles que buscam contribuir com a disseminação do conhecimento amparado no saber científico. Pois é através destas possibilidades que se pode cooperar para que o conhecimento chegue a distintas realidades, possibilitando que muitos e muitas tenham acesso a distintos conteúdos que venham favorecer a uma leitura mais efetiva da realidade. Desse modo, atentar-se para quais recursos digitais cumprem os objetivos e fins para a disseminação do conhecimento e quais destes chegam ao público-alvo é essencial.

A partir dos esclarecimentos apontados, vemos que possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento que está sendo produzido nos diferentes centros de pesquisa e nas universidades envolvem diversas questões que vão mais além do que apenas a divulgação. Requer a ruptura de concepções e de imaginários sociais que buscam perpetuar o acesso limitado aos estudos realizados pela comunidade científica. Além disso, compreender a responsabilidade social da ciência, bem como o que advém

dela, possibilitam reflexões acerca dos caminhos que devem ser percorridos para alcançar sua popularização, sendo alguns deles tratados anteriormente.

Assim sendo, este movimento exige a reconstrução da relação entre ciência e sociedade para que seja possível, cada vez mais, compartilhar conhecimentos construídos. Portanto, a disseminação do conhecimento apresenta-se como um desafio, porém é algo que deve ser enfrentado como uma oportunidade de aproximar os sujeitos que compõem as distintas camadas sociais com o papel da ciência, do conhecimento no desenvolvimento da sociedade, assim como na formação social, política, educacional e econômica desta.

## Considerações Finais

No decorrer de nossos escritos buscamos construir um caminho discursivo que teve seu início na definição do conceito de ciência, passando pelas funções e finalidades do saber científico para, enfim, compreendermos a relevância em possibilitar o acesso à informação científica para além do espaço acadêmico. Percebemos que o desenvolvimento do conceito de ciência foi se constituindo no tempo e no espaço, configurando-se num processo investigativo. Desde os tempos mais antigos os seres humanos buscavam soluções para suas inquietações individuais e coletivas.

De início, recorreu-se a lógica mítica, a magia e a filosófica para tecer argumentos para explicar a realidade. Posteriormente, utilizou-se da razão para compreender o mundo que nos rodeava. O Positivismo emerge com o rigor metodológico, com a objetivação extrema e a pretensa neutralidade, negando quaisquer outros caminhos para construção do conhecimento. Defendendo o ideal de que somente a razão poderia levar as sociedades à liberdade plena, os positivistas desenvolveram uma ideologia que se sobrepôs às demais, e durante muitos anos dominou a concepção de ciência.

Entretanto, com o advento do século XX, diferentes ideias emergiram, indo de encontro à hegemonia do Positivismo. A Escola de Frankfurt, por exemplo, desenvolve a Teoria Crítica, cujo pensamento põe em dúvida a inquestionabilidade do conhecimento tão arduamente defendida pelos positivistas. A partir da Escola de Frankfurt, o conhecimento científico é compreendido como produto social e cultural, que não é único e irrefutável. Assim, nos anos que se seguem, pensadores dos mais diversos campos do

saber demonstram que o conhecimento científico é apenas um, dentre tantos outros conhecimentos e que este não é algo que começa e termina em si mesmo, mas que pode ser desconstruído e reconstruído cotidianamente a partir de um processo amplo, crítico e dialógico.

Desta perspectiva, concluímos que a ciência, o saber científico, assim como sua disseminação na sociedade, possibilita não apenas compreender os processos sociais, mas também contribui para que sejam pensadas e elaboradas soluções para distintos âmbitos sociais. Nesse contexto, envolver os distintos sujeitos, seja na construção do conhecimento, seja na disseminação das informações que advêm dos estudos que estão sendo realizados nos centros de pesquisas e universidades, cumpre um papel social relevante na medida em que aqueles conseguem usufruir dos benefícios e aplicam os conhecimentos à sua realidade.

Assim sendo, a sociedade de modo geral atua para desfazer concepções e ideais que têm como objetivo negar os processos sociais, assim como os dispositivos usados para compreender tais processos, pois a disseminação de informação nas diferentes camadas sociais possibilita não só consolidar a importância da ciência na sociedade, mas também a necessária apreensão dos fenômenos sociais numa ótica mais reflexiva e crítica.

### Referências Bibliográficas

ABACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOTTALLO, Ana. Instituições brasileiras são as que mais fazem divulgação da ciência em todo o mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de outubro de 2020, Saúde. Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/10/instituicoes-brasileiras-sao-as-que-mais-fazem-divulgacao-da-ciencia-em-todo-o-mundo.shtml?utm\\_source=twitter&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=twfolha](https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/10/instituicoes-brasileiras-sao-as-que-mais-fazem-divulgacao-da-ciencia-em-todo-o-mundo.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha)>. Acesso em: 02 de jan. de 2021.

BUNGE, Mário. **Ciência e desenvolvimento**. Tradução de Oáudia Regis Junqueira. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. **Comunicação científica para o público leigo no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência**: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

LIMA, Claudio M. A. de Oliveira. Editorial: Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiol. Bras.**, São Paulo, vol. 53 n. 2, Mar./Apr. 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rb/v53n2/pt\\_0100-3984-rb-53-02-000V.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rb/v53n2/pt_0100-3984-rb-53-02-000V.pdf)>. Acesso em: 02 de jan. de 2021.

MARQUES, Fabrício. Os impactos do investimento. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, Edição 246, ago. 2016, Capa. Disponível em: [https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2016/08/016-023\\_CAPA-Impacto-ciencia\\_246-NOVO.pdf](https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2016/08/016-023_CAPA-Impacto-ciencia_246-NOVO.pdf). Acesso em: 02 de jan. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTTA-ROTH, Désirée; Scherer, Anelise Scotti. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. **Bakhtiniana**, São Paulo, 11 (2): 164-189, Maio/Ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v11n2/2176-4573-bak-11-02-0164.pdf>. Acesso em 30 de dez. de 2020.

NUNES, Martha Suzana Cabral; VELOSO, Raphaela Mota Pereira; JÚNIOR, Paulo Roberto Fernandes; SANTOS, Maria Egleide. A popularização da ciência e a disseminação da informação científica. **ConCI: Conv. Ciênc. Inform.**, v. 2, n. 3, p. 171-198, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revex.revistas.ufs.br/index.php/conci/article/view/13718>. Acesso em 30 de dez. de 2020.

ONU. Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde. Folha informativa COVID-19. **Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**, Brasília, 12 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Foram%20confirmados%20no%20mundo%2089.048,11%20de%20janeiro%20de%202021>. Acesso em: 12 de jan. de 2021.

RONAN, Colin A. **História ilustrada da ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Ciência e senso comum. Ruptura: a primeira ruptura epistemológica. Reencontro: a segunda ruptura epistemológica. In: **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel Carneiro da. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIOCRUZ. População brasileira desconhece o mundo científico, diz pesquisa. **Fiocruz Brasília**, Brasília, 14 de mar. de 2018. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/populacao-brasileira-desconhece-o-mundo-cientifico-diz-pesquisa/>. Acesso em: 02 de

jan. de 2021.

# PESQUISA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE: O QUE FAZEMOS DE NÓS MESMAS?

Lis Paiva de Medeiros<sup>1</sup>

Kledja Germania Araujo da Silva Tenório<sup>2</sup>

## Introdução

Criatividade e ciência, a princípio, podem parecer conceitos distantes. No entanto, a ponte que as une tem a ver com a curiosidade, o encantamento e a busca por enxergar com olhos atentos e cuidadosos a nós e o mundo. Desse modo, quando nós, em um universo acadêmico, ainda enquanto estudantes de graduação, somos apresentados à pesquisa científica, uma variedade de possibilidades e dúvidas permeiam a nossa mente, pois não somos, culturalmente, ensinados a pesquisar, no sentido de questionar o mundo. Ao contrário, a oferta de respostas é cada vez mais gigantesca e rápida, o que torna o gesto de pesquisar um desafio crescente. Assim, desde o momento inicial de reconhecer os movimentos interiores que levam à escolha de um tema até chegar a uma definição metodológica, há um longo percurso.

Por isso, longe de buscar elencar práticas a fim de elaborarmos uma lista de aspectos e passos da pesquisa qualitativa, com vistas a servir como manual de busca para estudantes e pesquisadores, o nosso objetivo é trazer à luz as inquietações de duas pesquisadoras que, ao se depararem com um campo tão abrangente, a pesquisa qualitativa, viram-se impulsionadas

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: lispaiva.m@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: kledja.silva@ufpe.br

a buscar entender de que maneira o pesquisador – ou as pesquisadoras, partindo das que aqui escrevem – olha para si mesmo e para o seu processo produtivo quando está inserido em suas investigações. Esperamos, a partir disso, contribuir para a tomada de decisão de novos pesquisadores a respeito da conveniência de escolher - ou ser escolhido por - este método a despeito de seus possíveis problemas e pelo reconhecimento de suas qualidades.

Falamos disso para dizer que o processo de construção de uma pesquisa não pode estar desatrelado da individualidade e subjetividade do pesquisador. Dito de outro modo: a pesquisa qualitativa é essencialmente subjetiva e ideológica (MINAYO, 2000), mas, em certa medida, toda pesquisa assim o é, pois parte de uma inquietação individual e própria de alguém. Vidich e Lyman (2006, p. 40) destacam: "o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social".

Com exceção dos escritos obrigatórios para estudantes e pesquisadores, aquilo que buscamos conhecer (incluindo-se aqui, de modo grosseiro, o que pesquisamos) tem um pouco do que somos e do papel que queremos exercer no mundo. Dessa forma, é isso que pretendemos deixar que apareça aqui: nosso “eu” enquanto pesquisadoras que voltam o olhar para o seu “fazer” especialmente qualitativo.

A fim de pensarmos nosso exercício ao pesquisar qualitativamente, recorreremos à linguagem da literatura. Fernando Pessoa, personificado no heterônimo de Bernardo Soares, o ajudante de guarda-livros de Lisboa, vem nos contar, na 84ª nota da sua “autobiografia sem factos”:

Meditei hoje, num intervalo de sentir, na forma de prosa de que uso. Em verdade, como escrevo? Tive, como muitos têm tido, a vontade perversa de querer ter um sistema e uma norma. É certo que escrevi antes da norma e do sistema; nisso, porém, não sou diferente dos outros.

Analisando-me à tarde, descobro que meu sistema de estilo assenta em dois princípios, e imediatamente, e à boa maneira dos bons clássicos, erijo esses dois princípios em fundamentos gerais de todo estilo: dizer o que se sente exactamente como se sente - claramente, se é claro; obscuramente, se é obscuro; confusamente, se é confuso -; compreender que a gramática é um instrumento, e não uma lei.

Suponhamos que vejo diante de nós uma rapariga de modos masculinos. Um ente humano vulgar dirá dela, “Aquele rapariga parece um rapaz”. Um outro ente humano vulgar, já mais próximo da consciência de que falar é dizer, dirá

dela, “Aquela rapariga é um rapaz”. Outro ainda, igualmente consciente dos deveres da expressão, mas mais animado do afecto pela concisão, que é a luxúria do pensamento, dirá dela, “Aquele rapaz”. Eu direi, “Aquela rapaz”, violando a mais elementar das regras da gramática, que manda que haja concordância de género, como de número, entre a voz substantiva e a adjectiva. E terei dito bem; terei falado em absoluto, fotograficamente, fora da chateza, da norma, da quotidianidade. Não terei falado: terei dito. (PESSOA, 2006, p. 112-113).

Vamos percorrendo Pessoa, como uma espécie de “guia poético-metodológico”. O primeiro ponto que nos afeta é sua dúvida sobre como escrever, seguida de uma vontade, um desejo por regras e normas. Esse, de fato, é um sentimento que compartilhamos enquanto pesquisadoras. A questão inicial, a tela mental em branco, desperta angústia, mas também nos abre possibilidades, a partir das quais vamos tentando cavar caminhos. As regras e normas nos são apresentadas, dispostas como instrumentos, recursos. Porém, volta e meia, somos arremessadas dentro delas e elas ganham um peso, tornam-se imposições, trilhos rígidos que devemos percorrer. O aspecto criativo, então, vai para um segundo plano, e a dimensão técnica do pesquisar cresce de modo proeminente.

Sobre esse aspecto, concordamos com Minayo (2002, p. 16) quando ela afirma que “O endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”. Logo, não se trata de rechaçar as técnicas - essa dimensão normativa - ou ignorar a dimensão criativa. Na verdade, a busca é pela possibilidade de produzir um equilíbrio - sempre móvel - entre essas dimensões, como conclui Pessoa ao dizer que “a gramática é instrumento e não lei”. Ele passa a esmiuçar, então, por meio de uma cena, como isso pode ocorrer.

Isso nos leva para o segundo aspecto que o poeta nos desperta: a variedade dos olhares que produzem imagens e textos distintos. Os vários “entes humanos vulgares” constroem discursos que diferem entre si sobre a cena que veem, e poderíamos dizer que eles criam cenas também divergentes. Esse aspecto aponta para essa forma única de olhar sobre a qual nos fala Fernando Pessoa e sobre a qual a pesquisa qualitativa se assenta. Nela, ainda que olhemos para o mesmo objeto, ao mesmo tempo e dentro das mesmas condições, o olhar será diferente. Essa subjetividade e essa personalidade que



estão imbricadas à pesquisa qualitativa são irrepetíveis e, por isso mesmo, essenciais para a consolidação do saber científico.

Um terceiro e último elemento traçado a partir do autor português nos vêm à tona quando ele nos fala da “consciência de que falar é dizer”. Para nós, essa afirmação carrega uma força imensa para refletirmos sobre a pesquisa qualitativa. Ela nos remete à nossa necessidade, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, de nos questionarmos e afirmarmos nossas posições, com a consciência de que elas são, de fato, lugares epistemológicos (GONZÁLEZ, 2020). Percorremos territórios teóricos, de fato, mas também, políticos, afetivos (ANHAS et al., 2018), de maneira que a possibilidade de neutralidade nesse contexto se torna inviável e é exatamente a possibilidade de demarcar posicionamentos que são ponto de partida para nossas construções analíticas (RODRIGUES et al., 2016). Portanto, isso nos remete também à característica da pesquisa qualitativa de se constituir como uma produção singular e localizada contextualmente, na qual nosso interesse não é pelo alcance de verdades, mas pela busca de sentidos e significados nas vidas dos sujeitos individuais e coletivos (BOGDAN; BILKEN, 1994). Cabe a nós, dessa forma, poder afirmar, como Pessoa, na medida em que propomos, expomos, dialogamos - em suma, ao gestar e parir nossos trabalhos no mundo: “Não terei falado: terei dito.”

O poeta conseguiu exprimir de forma sintética e brilhante o que tentamos expressar muitas vezes em nossas discussões. A defesa da pesquisa qualitativa enquanto prática científica dotada de validade e rigor passa, da maneira como compreendemos, pelos elementos que discutimos acima. Sabemos que ela custou a ser vista como um método confiável e válido. Os pesquisadores, principalmente aqueles voltados às ciências naturais e exatas, defendiam que, comparada aos outros tipos de fazer pesquisa, a pesquisa qualitativa não era tão eficaz quanto os métodos quantitativos que permitiam um melhor tratamento dos dados.

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), a pesquisa qualitativa só adquire essa nomenclatura no final dos anos 1960, mas as primeiras pesquisas qualitativas surgem ainda no século XIX, quando já não se conseguia resolver todos os problemas a partir dos métodos quantitativos e era necessário recorrer a novas maneiras de fazer e pensar a pesquisa, especialmente em campos como a Sociologia e a Antropologia. Nos tempos atuais, outros campos de conhecimento das ciências humanas como

Geografia, Psicologia, História e Educação também encontram soluções para suas investigações nesse método.

Apesar dessa aparente disputa, não queremos aqui dizer que o método qualitativo é superior a outros, mas mostrar como o percebemos dentro de um processo investigativo para o qual ele se mostra o mais adequado. Como nos aponta Minayo:

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (MINAYO, 1993, p. 239).

Ou seja, voltar o olhar para o método é tentar perceber se ele é capaz de dar as respostas que estão sendo buscadas em uma pesquisa. De forma particular, olhar para o método em pesquisas qualitativas é olhar para si mesmo enquanto pesquisador, pois comungamos do que diz Lévy Strauss: “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação” (STRAUSS, 1975, 215 apud MINAYO, 2000, p. 20).

Como pudemos esboçar, Pessoa nos oferece muito o que sentir e pensar. Talvez, a partir dele, possamos levantar alguns pontos - inicialmente de interrogação - com os quais buscaremos dialogar ao longo desse texto: por que uma pesquisa torna-se importante ainda que outros já tenham pesquisado sobre aquele tema? Em que medida a visão do pesquisador é relevante para a pesquisa?

Esperamos que, ao final, essas interrogações possam ser transformadas em outras pontuações - reticências, vírgulas, exclamações -, ou mesmo novas questões, diferentes, em sua qualidade, das que começamos. Os pontos finais, contudo, nos parecem um pouco mais difíceis, já que seu caráter de finalização, se pensarmos a partir da defesa que aqui faremos, se torna inviável. No sentido que aqui desejamos expressar, se existirem, eles carregarão um tom iminente de provisoriedade.

## **Espaços e territórios da pesquisa qualitativa**

Detalhamos, a seguir, nossos pontos principais de enfoque. Nosso

intuito, a respeito do seu desenvolvimento, é traçar um panorama, mas não em um sentido linear. Traçamos três argumentos, em uma espécie de triangulação dos espaços que percorremos na pesquisa qualitativa, os quais imaginamos compreender pontos relevantes para dar conta do que queremos comentar. Nossa trilha aqui, portanto, é circular, e nela destacamos três territórios. Nenhum deles, contudo, se coloca como ponto de origem dos outros, mas todos se inter-relacionam. As numerações dadas aos itens são muito mais um limite da nossa linguagem linear do que nossa intenção argumentativa, propriamente.

### *Primeiro território: O lugar da/o pesquisador/a na pesquisa qualitativa*

Partimos de um esforço da delimitação das principais características ou processos que atravessam o pesquisador no percurso da pesquisa qualitativa. Ressaltamos que essas definições não são de ordem técnica ou prescritiva. Na verdade, elas partem muito mais da compreensão construída a partir do percurso das pesquisadoras, que enxergam nesses aspectos pontos nodais dos seus lugares enquanto pessoas que criam e realizam pesquisas. Também não é excessivo afirmar que esses pontos igualmente não são e nem possuem a pretensão de unicidade ou consenso, já que o universo das pesquisas qualitativas é imenso e polissêmico (GONZÁLEZ, 2020), e, nele, também várias são as possibilidades de lentes teórico-epistemológicas, as quais, sem dúvida, exercem um papel fundamental nos olhares que pousamos para o pesquisar (ARAÚJO et al., 2017). Trataremos, assim, de uma análise metacompreensiva da pesquisa (BICUDO, 2011), na qual estão envolvidas nossas teorias, histórias profissionais e, mesmo, trajetórias pessoais. Esperamos, desse modo, que os comentários aqui tecidos sejam experimentados como sentidos comuns por entre a diversidade que contempla a pesquisa qualitativa. Pretendemos falar sobre “uma resposta possível (e não a resposta)” (GONZÁLEZ, 2020, p. 156).

Antes de iniciarmos a discussão propriamente dita, mas já apontando elementos que também são parte dela, fazemos uma breve observação didática, se podemos assim falar. Optamos por dividir - para fins do que julgamos uma melhor apresentação - entre este tópico, cujo foco é o pesquisador, e o seguinte, que se voltará para o chamado “objeto” da pesquisa (as aspas serão compreendidas à frente). No entanto, em ambos

os momentos estaremos tratando dos dois polos, já que, como também detalharemos a seguir, não é possível situar um sem abordar o outro.

Nosso argumento de partida, então, é o de que o lugar do pesquisador qualitativo não abarca somente sua atividade de pesquisa, mas sua vida como um todo, como já começamos a delinear. Malheiros (2011) detalha essa aproximação subdividindo-a entre atributos profissionais, a exemplo do engajamento em grupos que pesquisam temas afins aos seus interesses; e pessoais, como a criatividade e a curiosidade. Nosso entendimento, porém, é que essa relação pesquisa e vida vai além da delimitação desses atributos. Concordamos com Amado (2014) ao situar a pesquisa educacional de modo mais amplo e afirmar que ela implica: “reconhecer a especificidade do humano e a especificidade do educativo – num tipo de consciencialização que obriga a invocar inevitavelmente uma reflexão filosófica (epistemológica e de compromisso ético).” (AMADO, 2014, p. 70).

Tendo em vista esses planos – a reflexão filosófica, profissional, científica e ética – começamos a entender que o trabalho do pesquisador vai muito além da absorção cognitiva de um conjunto de técnicas, práticas ou modelos, mas passa pelo desenvolvimento da análise crítica desses referenciais a partir do que enxerga como seu objeto de pesquisa, seu campo, sua relação com eles e sua subjetividade, todos imbricados entre si e imersos no processo em igual proporção.

Em primeiro lugar, observamos os interesses temáticos sobre os quais o pesquisador se aprofunda. Esses assuntos não são aleatórios, indiferentes ao pesquisador ou assépticos (GONZÁLEZ, 2020). Pelo contrário, de modo mais ou menos consciente, nós, pesquisadoras e pesquisadores, possuímos algum tipo de envolvimento com os temas nos quais nos aprofundamos nas nossas pesquisas. Dessa forma, essa contínua e infinita atividade reflexiva é também de suma relevância para uma compreensão mais nítida de que lugar se está ocupando, de como ocorre esse envolvimento com o objeto e de quais as implicações desses fatores para o processo de construção da pesquisa.

Começamos a situar, então, a relação entre os chamados sujeito e objeto na pesquisa qualitativa. Vale ressaltar que, em primeiro lugar, quando tratamos de ciências sociais, é mais fidedigno falar em uma relação sujeito-sujeito, já que as pesquisas neste campo envolvem seres humanos com suas histórias, projetos, visões, como nos aprofundaremos no tópico seguinte.

Ao contrário de um modelo de distanciamento e suposta neutralidade

- em que esses atravessamentos seriam tratados como indesejáveis ou imprevistos inevitáveis cuja tentativa seria sua minimização - em um modo qualitativo de fazer investigação, cujos elementos se transformam em material de estudo e componentes do campo, relevantes para o desenho metodológico da pesquisa bem como para a própria construção dos dados.

Essa compreensão é atestada por diversos autores (ANHAS et al., 2018; FERNANDES; MARTINS, 2015; LÜDKE; ANDRÉ, 2018; MINAYO, 2010; ROMAGNOLI, 2009) e sintetizada a partir de um elemento central no modo qualitativo de pesquisar: o afastamento dos ideais de neutralidade e objetividade como critério de cientificidade, típicos do *modus operandi* da ciência positivista. Dessa forma, o par sujeito-objeto ou sujeito-sujeito, mais do que nunca, passa a tratar de uma *relação*, na qual há uma imbricação e uma mútua construção. Sabemos, a partir desse pressuposto, que a realidade não está dada, pronta para ser captada pelo olhar de um sujeito-cientista, mas esse olhar contribui para a própria imagem desenhada por ele. Desse modo, somente é possível falar em uma pesquisa qualitativa tecida a partir de uma *intersubjetividade* em todo o processo do pesquisar (ARAÚJO et al., 2018), e que, portanto, deve ser não somente considerada como relevante, mas tomada como ponto fundamental a partir do qual serão desenvolvidas quaisquer análises. González (2020) aponta que a legitimidade dada à subjetividade - tanto do pesquisador como dos participantes - é ponto de consenso fundamental dentre as diversas variáveis no mundo diverso da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, um questionamento que poderia ser levantado seria: como construir um rigor científico nesse texto e contexto permeados pelo elemento subjetivo? Mais ainda, como se propor a compreender a realidade a partir dessas críticas à posição de um pesquisador neutro e distante de um objeto, que na verdade é também sujeito?

A primeira noção fundamental é a de que não há fórmulas prontas. Não há, nesse sentido, um manual técnico que garanta a legitimidade, a validade, a qualidade. Contudo, isso não nos isenta de referenciais éticos que embasam a prática da pesquisa enquanto produtora de conhecimento implicado com a coerência entre teoria e prática, e articulada com os planos ético, político, filosófico, experiencial, afetivo e, claro, científico (AMADO, 2014). Não resta dúvida, assim, que este é um quadro complexo:

[...] pesquisadores qualitativistas têm que lidar com uma

dinâmica dupla de imersão e contemplação hermenêutica, para capturar, coletar e registrar informações que sirvam de base para a emissão de julgamentos, tomada de decisões, apresentação de argumentos, formulação de críticas, identificação de discrepâncias, proposição de soluções para problemas, etc., questões que precisam estar em sintonia com os propósitos, objetivos ou metas delineados no respectivo projeto de pesquisa; ou seja, com a sua dimensão teleológica. (GONZÁLEZ, 2020, p. 162).

Percebemos, então, que não há meios de descartar a subjetividade do pesquisador. Pelo contrário, ela é ponto de partida e ferramenta para a construção da pesquisa. Alguns autores falam, até mesmo, que o principal instrumento do pesquisador qualitativista é ele mesmo (GONZÁLEZ, 2020; MINAYO, 2000).

Dessa forma, são indispensáveis algumas habilidades que são parte da postura do pesquisador e que vão além da técnica. Yin (2016) cita seis delas: “escutar”, fazer boas perguntas, conhecer seu tema de estudo, cuidar de seus dados, executar diversas tarefas simultaneamente e perseverar. Além destas, também existe a necessidade de buscar explicitamente uma localização epistemológica (GONZÁLEZ, 2020; YIN, 2016), a qual define a coerência e as tessituras possíveis a serem criadas no trabalho e que podem expandi-lo para além dele, no diálogo com os pares. Podemos perceber, dessa maneira, que não se tratam de habilidades estritamente racionais, de forma que elas talvez pudessem ser pensadas como “modos de ser-fazer” pesquisador, tamanha a dimensão que abarcam ao, de fato, transformarem olhares e sentidos que o investigador constrói para si e para sua atividade.

González (2020) também destaca a sensibilidade que envolve tudo isso. Ressaltamos que ela não trata de um subjetivismo deslocado em um vazio, mas se enraíza no campo, na escrita, na escuta, e em tantos outros movimentos que constituem o pesquisar. É essa sensibilidade, portanto, que se conforma como elemento de presença do pesquisador no seu processo, que o permite caminhar por entre as diversas variáveis e complexidades que ele abarca, por mais sutis que sejam. Ela é, assim, elemento de liga, de costura, mas também de base e pode ser exercitada por meio da abertura do olhar para a intersubjetividade na qual estamos inseridos.

Essa sensibilidade possui uma face também de um campo afetivo (ANHAS et al. 2018), isto é, permeia as implicações, as relações que o pesquisador estabelece com os participantes, e entre eles preexistentes às

pesquisas, ou mesmo construídas no processo. O campo da pesquisa é assim um jogo de forças, as quais quanto mais conhecidas pelo pesquisador, mais permitem sua mobilidade por entre elas. Os autores, assim, destacam a importância da dialogicidade entre esses atores. Os afetos, nesse sentido, ou um plano sensível, não falam de um afastamento da racionalidade, mas, ao contrário, da inclusão de outros âmbitos que compõem a subjetividade, especificamente no contexto da construção de processos de pesquisa, os quais desejamos que aconteçam, cada vez mais, entre sujeitos integrais (RÖHR, 2013).

É nesse horizonte de vislumbre da pesquisa como um processo mediado entre atores que dialogam em sua integralidade que defendemos que seja situado um lugar para o pesquisador. O pesquisador, então, precisa incorporar - no sentido mesmo de trazer no seu corpo - uma abertura para o outro, para si e para seu contexto, no qual estão incluídos seus interesses de pesquisa, a partir de uma postura, ao mesmo tempo, sensível e crítica. Como falamos no início desse tópico, esse lugar tão complexo não pode ser definido sem a explicitação de suas fronteiras e, principalmente, de suas conexões tão próximas com os outros elementos do estudo. É assim, a seguir, que voltamos nosso olhar para o “objeto”.

### *Segundo território: O lugar do objeto*

Neste ponto, buscamos explicitar as peculiaridades do objeto qualitativo. Aqui, o pesquisador encontrará mais indícios que o permitirão reconhecer o método qualitativo como adequado ou não à sua investigação. Ainda que tenhamos essa pretensão, conceituar o objeto das pesquisas qualitativas não se configura como uma tarefa fácil, tendo em vista que ele pode ser considerado complexo, inacabado, contraditório e em permanente transformação (MINAYO, 2000). Ao olhar para essas características, quem sabe não nos identificaríamos com os objetos em uma pesquisa qualitativa, não é mesmo? Porque quantas vezes, nós, enquanto pesquisadoras, ou mesmo na vida pessoal (sabendo que essa divisão pode possuir mais ‘borras’ do que expressamos ou temos consciência), não nos identificamos, também, com esses atributos? Em alguns momentos do nosso percurso existencial, será que não nos percebemos como contraditórios ou em transformação entre uma identidade e outra, ou nos encantamos e nos assustamos com

nossa complexidade? Talvez essa possibilidade de identificação nos revele mais ainda a evidente conexão entre sujeito e objeto.

Essa conexão nos faz lembrar - apoiando-nos mais uma vez na literatura - de um poema de Jorge Luis Borges:

Al Espejo  
¿Por qué persistes, incesante espejo?  
¿Por qué duplicas, misterioso hermano,  
El menor movimiento de mi mano?  
¿Por qué en la sombra el súbito reflejo?  
Eres el otro yo de que habla el griego  
Y acechas desde siempre  
En la tersura  
Del agua incierta o del cristal que dura  
Me buscas y es inútil estar ciego.  
El hecho de no verte y de saberte  
Te agrega horror, cosa de magia que osas  
Multiplicar la cifra de las cosas  
Que somos y que abarcan nuestra suerte.  
Cuando esté muerto, copiarás a otro  
y luego a otro, a otro, a otro, a otro... (BORGES, 1989, p. 109)

Essa conjunção entre sujeito e objeto nas pesquisas qualitativas tem mesmo “um quê” de espelho. O sujeito reflete e é refletido. É como se o objeto, assim como o espelho de Borges, estivesse sempre à espera da ação do sujeito para se conformar a ele. Não no sentido de ser inerte, mas no de absorver suas características, seus traços, seus movimentos aparentes e assim fazer-se parte dele. Como dissemos ainda no início dessa conversa: a pessoalidade e a subjetividade são características intrínsecas ao pesquisador, e isso, é claro, reverbera no objeto.

Para nos fazer melhor entender, é válido nos debruçarmos um pouco sobre cada um dos elementos apontados por Minayo os quais apresentamos no início desse tópico. Sobre os aspectos complexo e contraditório é válido lembrar que, como já mencionamos em tópicos anteriores, a subjetividade é intrínseca à pesquisa qualitativa. Assim, apoiando-nos em Totaro (2010), podemos falar sobre uma não-objetividade no objeto da pesquisa qualitativa, tendo em vista que o sentido dos acontecimentos tomados como objeto nas ciências sociais precisam deter como referência outros aspectos: um determinado ponto de vista cultural, um modo de pensar, etc. Dessa forma, é impossível ter-se em mente uma objetividade em termos absolutos.

Além do seu caráter complexo, o objeto é, também, inacabado e em



constante transformação. Aqui não estamos dizendo que ele não pode ser apreendido plenamente por não estar pronto. Também não decorre disso o entendimento de que os resultados de uma pesquisa qualitativa seriam inconclusos. Não, de modo algum. Dizemos isso porque em uma pesquisa qualitativa interessa muito mais o processo do que o resultado, ou seja, ela não olha para um objeto estanque, mas para um continuum. A pesquisa qualitativa tem em sua essência o objetivo de entender detalhadamente os significados que encontra, pois, como aponta Richardson (1999, p. 102) "o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social". E ainda podemos nos apoiar nas palavras de Paulilo (1999), que ao falar sobre a pesquisa qualitativa, afirma que ela

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

A busca por entender os problemas desde o seu cerne não permite que o objeto seja visto de maneira ligeira e superficial. O objeto só pode ser plenamente constituído quando olhado pelo sujeito em todos os seus aspectos. Como nos fala Paulilo (1999), o trabalho da pesquisa qualitativa pode estar baseado em processos particulares, crenças e valores de um grupo. Sendo assim, como poderia ser acabado? A pesquisa qualitativa é adequada, portanto, quando se pretende chegar à fonte, ao início de um problema e investigá-lo processualmente.

Além dessas características já mencionadas, Demo (1985) traz alguns apontamentos que são importantes. Segundo o autor, a historicidade do objeto deve ser levada em consideração, justamente por esse seu caráter de transição e mudança contínua, não podendo ser verificado de forma inerte. Além disso, e como mencionamos logo no princípio dessa discussão, o autor considera o objeto como intrinsecamente ideológico, sendo indissociável a relação sujeito-objeto. Assim, é muito mais viável e assertivo observar as realidades sociais de forma qualitativa que quantitativa, por

isso “[...] a mensuração não pode ser critério fatal, já que, se assim fosse, ficaríamos somente com o ‘mensurável’ e, ao mesmo tempo, talvez com o que há de menos interessante no fenômeno”. (DEMO, 1985, p. 17).

Outros atributos sobre nossos objetos poderiam ainda ser pensados, a partir do pressuposto de que eles estão em transformação histórico-temporal contínua. Acreditamos, porém, que esses aspectos citados oferecem uma síntese coerente dos elementos centrais que devemos ter incorporados nos nossos movimentos de fazer pesquisa.

### *Terceiro território: Uma possível síntese ou o “sujeitobjeto”*

A partir do que discutimos nos tópicos anteriores, nos arriscamos aqui a brincar com as palavras “sujeito” e “objeto” para afirmar de modo mais direto nosso entendimento da pesquisa qualitativa.

De fato, compreendemos que não há uma separação entre esses dois elementos, já que eles se inserem um no outro, ou seja, o olhar do pesquisador atravessa sua visão do objeto, da mesma forma que a constituição do que é considerado objeto somente existe marcada pela história, experiências, lugares epistemológicos e subjetividade do pesquisador.

Portanto, não é tarefa simples a de trazer à vida essa criatura que aqui chamamos sujeitobjeto. Esse ‘parto’ exige conhecimento, mas está longe de ser somente ele quem definirá como será sua vinda ao mundo. Ela passa também por implicação com o processo de pesquisa, com abertura para suas transformações, imprevistos, mudanças de rotas, passos deixados para trás e saídas de trilhas.

Nesse sentido, Fernandes e Martins (2015) falam do “pesquisador-bricoleur” ou “conversador” enquanto uma postura teórico-metodológica em oposição ao que denominam de “pesquisador-máquina”. A discussão, segundo os autores, gira em torno do que seria a objetividade na pesquisa. Para diferenciar as duas posturas, os pesquisadores argumentam que as máquinas “até falam, mas não conversam”. O pesquisador-máquina, desse modo, seria aquele muito submetido aos manuais, restrito às prescrições e majoritariamente executor de tarefas e em busca de relações de causa e efeito e regularidade entre fatos. Para isso, a preocupação central é o planejamento e a execução dentro dele. Ficam, assim, preteridas as dimensões de abertura, de encontro com o outro, sejam eles o campo, os participantes, ou mesmo

o desconhecido. Em outro aspecto, o pesquisador conversador constrói os sentidos do conhecimento justamente centrados nesses encontros, nos quais há possibilidade de transformação, escuta. O centro está nos “espaços, pessoas e falas” (FERNANDES; MARTINS, 2015, p. 75).

Além disso, se destaca também o debate sobre o campo para o pesquisador conversador. Sendo os encontros o pressuposto central do seu trabalho, a ideia de um dentro e um fora do campo perde o sentido, na medida em que o espaço de pesquisa se torna um processo composto por uma agenda prescrita voluntária e consciente de aproximações com o “objeto”, mas também por conversas e acontecimentos que não compõem esse passo a passo, mas contribuem para o pensar do campo, com insights, contradições, reflexões (FERNANDES; MARTINS, 2015). O conversador se reconhece enquanto componente do campo. Ou seja, ele também coloca em questão suas posições, impressões, sensações, as conclusões a que chega, sua relação com outros componentes.

Não se trata, portanto, de uma postura acrítica, mas de uma tentativa de se abrir para a complexidade que esse sujeitoobjeto exige, de modo a aproximar dimensões vistas anteriormente como distantes, como o que se considera como conhecimento válido *versus* o cotidiano, ou ciência e política, e mesmo objetividade e afetividade (RODRIGUES et al. 2016).

A possibilidade da bricolagem, desse modo, traz à tona uma dimensão esquecida da pesquisa qualitativa: seu caráter artesanal, de fazer criativo e singular, que, embora não se assente exclusivamente sobre a inspiração, os insights ou a sensibilidade, como a arte, não deve prescindir delas, sob prejuízo de perder uma importante faceta (MINAYO, 2002). A criatividade, assim, é um componente essencial da pesquisa qualitativa, parte de sua linguagem e processo, tanto quanto as metodologias das quais precisamos nos apropriar para saber conduzir um processo de construção do conhecimento.

Olhando por esta perspectiva, poderíamos chegar a um dilema: como cultivar essa dimensão criativa em um contexto de fazer científico que a coloca em segundo plano ou mesmo a tolhe, com a pretensão de priorizar as técnicas, o passo-a-passo?

De fato, novamente, não ousamos ter respostas. O que propomos aqui tem mais a ver com aquilo que percebemos, em nossas experiências, que têm sido pontos de respiro e enraizamento no potencial de nossas

pesquisas e do nosso envolvimento com elas. Percebemos, dessa forma, a importância do encantamento com o que nos rodeia como ferramenta do pesquisar. Talvez, dito desse modo, isso soe um tanto abstrato. De modo mais palpável, poderíamos falar de deixar-nos atravessar pelo cotidiano, e que isso seja também pesquisar. Ouvir uma música que nos conecte com nossos “objetos”, andar pela rua e se deparar com uma cena que nos desperte para nosso campo, mudar os caminhos das nossas análises por uma fala de um participante que nos toca. Tudo isso e tantos outros indefinidos compõem a melodia de um fazer pesquisante, de uma pesquisa conectada com a vida, de onde, afinal, ela brota. Olhar a pesquisa com ouvidos dessa complexidade - um tanto desafiadora, admitimos - é perceber que ela não se fecha em si mesma, mas está em permanente troca com outros saberes e seres.

Devemos lembrar, também, que esses olhos e ouvidos são também parte de uma experiência de resistir a saberes que se propõem universais e unos, mortificantes da diferença. Mais uma vez, ficam nítidas as conexões íntimas entre a pesquisa e nossa existência, de modo que o pesquisar, bem como o escrever, nessa experiência de profundidade transformadora, pode ser sentida, vista e vivida como um exercício espiritual (HADOT, 2014), no sentido de vivência de inteireza, não somente de atividade do pensamento, mas que também inclui o corpo, as dimensões espirituais, afetivas, emocionais e cognitivas, no intuito de traduzir em uma linguagem que possa “conversar” com outros - humanos e não-humanos - em um sentido ético de alargamento de mundos e de um horizonte de inacabamento. Como nos dizem Simas e Rufino (2020):

[...] o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado”. (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 79).

O artesanal também nos lembra, enfim, da possibilidade de pesquisar “com as próprias mãos”, com os encantamentos e falhas que nossas habilidades manuais permitem. A dimensão de artesanato do fazer pesquisa nos lembra da possibilidade do inacabamento, da incompletude que, na verdade, é o que permite a continuidade, o debate entre pares, a crítica e

o diálogo. É por meio dela que tecemos uma comunidade de pessoas que, de fato, desejam criar conhecimentos como formas de expandir mundos, na medida em que também se abrem para a consciência desse “rasgar” do humano, e renunciam a uma perspectiva que os colocam como centro e referencial, em desconexão com a alteridade e o não-humano (KRENAK, 2019). Essa perspectiva, portanto, se afasta de uma ciência alinhada com a exploração e o consumo da vida como um produto, para compreendê-la enquanto malha onde podemos costurar nossos fios de compreensão e no interior da qual buscamos sua expansão. Ou seja, não estamos em nenhum outro lugar senão nela.

Suspendemos, por enquanto, nossas tessituras. Nosso desejo é de que elas possam ter contribuído nesse sentido tão falado de alargamento dos caminhos, mais do que oferta de ferramentas acabadas. Como modo de selarmos um “até breve”, buscamos um chamamento do universo poético novamente, que traduz na linguagem do infinito, as palavras que aqui tentamos esmiuçar:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não  
aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas. (BARROS,  
2002, p. 79).

Nossa aposta, é então, em fazer pesquisa que incorpore as borboletas.

## Considerações Finais

As palavras “inconclusão”, “provisoriamente” e “processo” permearam toda a tessitura desse texto. Não à toa, imaginamos. As qualidades que elas evocam estão intimamente imersas no fazer da pesquisa qualitativa e foi essa ideia que tentamos expressar de modo central aqui.

Como elas mesmas referem, nossas análises se voltam mais para

uma tentativa de abrir questionamentos, para um interesse de que esse texto seja um ponto de partida para aqueles interessados no pesquisar qualitativo ou um ponto de reflexão para outros que já estejam familiarizados com esse modo de fazer.

Ao longo do texto, assim como anunciamos lá na introdução, tentamos desnudar nosso “eu pesquisador” e talvez por isso tenhamos deixado marcas de tantas coisas que nos comovem e fazem sentido para nós. Não estaríamos sendo sinceras se não deixássemos transparecer nossa aspiração de ver a pesquisa cada vez mais humanizada e criativa.

Quisemos despertar em você, caro leitor/estudante/pesquisador/curioso, um encantamento por um pesquisar livre e autêntico, capaz de levantar questionamentos que possuam um verdadeiro poder de transformação. O que seria de nós se assim não fosse? De que nos serviria a pesquisa se com ela não pudéssemos ser instrumentos de mudança de nossas próprias realidades e das dos que nos estão próximos? E em se tratando de Educação, especialmente, ela só nos faz sentido se assim for.

Expressamos aqui nossas inquietações, nossos afetos e nossos encantamentos com os quais nos relacionamos com essa atividade. Colocamos em jogo, portanto, nossos olhares, nossos sentires e nossos fazeres. Como pesquisadoras “conversadoras” (FERNANDES; MARTINS, 2015) - já que o termo nos inspirou, esperamos que, a partir desses elementos na mesa, possamos nos encontrar. Nosso desejo é de que, cada vez mais, surjam novos convidados à nossa porta ou que possamos visitar outras salas, para, quem sabe, partilharmos algumas prosas e umas conversas “jogadas dentro”.

### Referências Bibliográficas

AAMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANHAS, D. M.; ROSA, K. R. M.; CASTRO-SILVA, C. R. Afetividade e práxis transformadora na pesquisa qualitativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e173315, p. 1-9, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-71822018000100235&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822018000100235&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 dez. 2020.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-7, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100702&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100702&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 02 jan. 2021.

BARROS, M. **Retrato do artista enquanto coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, p. 11-28, 2011. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/cap%C3%ADtulos-de-livros.php>. Acesso em 27 dez. 2020.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. C. **Obras Completas**. Buenos Aires: María Kodamay Emecé Editores S.A., 1989.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

FERNANDES, E. B.; MARTINS, E. C. Pesquisa qualitativa em psicologia: o pesquisador bricoleur e o pesquisador máquina. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 36, n. 2, p. 69 - 80, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/24141>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em 27 dez. 2020.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

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

LIMA, M. S. B.; MOREIRA, E. V. A pesquisa qualitativa em geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.37, v.2, p.27-55, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708/3618>. Acesso em: 26 dez. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. E-book.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. E-book.

MINAYO, M. C. S. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud colectiva**, Buenos Aires, v. 6, n. 3, p. 251-261, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73115348002>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or

Complementarity? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep, 1993.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez. 1999. Disponível em: [https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v2n1\\_pesquisa.htm](https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm). Acesso em 26 de dezembro de 2020.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros de Lisboa. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, C. S. D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B.; GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.162, p. 966-982, out./dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000400966&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000400966&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 dez. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-172, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 dez. 2020.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1ª ed., 2013.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento** – sobre política e vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. E-book.

TOTARO, P. O equívoco sobre a “neutralidade” da linguagem de Goffman. **Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2156>. Acesso em: 28 dez. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDICH, A.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book.



# CRIANÇAS ENQUANTO ATORES/AS SOCIAIS NA PESQUISA QUALITATIVA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS JÁ REALIZADOS?

Dianne Kéthully Delfino da Silva<sup>1</sup>  
Virgínia Renata Vilar da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

As investigações que buscam ancoragem na teoria das representações sociais têm se intensificado expressivamente nas últimas décadas. A corrente teórica desponta como forma de entender os questionamentos e problemas que vão surgindo na sociedade ao longo do tempo (POLLI; KUHNEN, 2011).

Pesquisadores/as, para além das ciências humanas e sociais, se debruçam cada vez mais à apreensão de fenômenos subjetivos que engendram representações sociais em diversos espaços e fenômenos culturais (ARRUDA, 2005). Neste contexto, observa-se a pluralidade de estratégias metodológicas sendo exploradas na apreensão de objetos de representação, pondo em evidências diferentes possibilidades, instrumentos e métodos congregados à Teoria das Representações Sociais que aproximam os/as pesquisadores/as de seus objetos e fenômenos de análise.

Almeida (2001) destaca o caráter plurimetodológico nas representações sociais, pois a teoria suscita a relevância de cercar o objeto investigado a partir de diferentes métodos. Em muitos casos, é possível observar a própria combinação de instrumentos diversificados para recolha e análise dos dados

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: dianne.kethully@ufpe.br

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: virginia.renata@ufpe.br

que compõem a investigação.

Neste pensar, exploramos a abordagem das representações sociais, considerando diversos contextos, com vistas à aproximação dos aspectos que direcionam caminhos metodológicos, aplicados à apreensão de representações sociais em pesquisas que envolvem crianças, focalizando as dimensões metodológicas que as cercam. Ancoramo-nos na corrente apresentada, porque é contrária a visões tradicionais e naturalizadas sobre as infâncias, as quais, questionam o protagonismo infantil, assim, tencionamos aproximação a produções acadêmicas que remetam a criança ao ser protagonista, respeitando seu espaço enquanto sujeito que se apropria, oferece sentido e ressignifica seu pensamento e posicionamento social (BONA, 2010).

Nesta via, propomos neste trabalho dar visibilidade às estratégias metodológicas que os pesquisadores vêm priorizando nas abordagens que abarcam representações sociais e infâncias. Para atender ao exposto, optamos por situar a busca apenas a artigos científicos, por acreditar que outros estudos como dissertações e teses envolvem uma estrutura metodológica de maior complexidade e que recebe influências de outros setores da pesquisa, como o programa de pós-graduação em que se inserem, especificidades e envasamentos da própria orientação. Assim, buscamos pesquisas estruturadas como artigos científicos, publicadas em periódicos no recorte temporal de 2003 a 2020.

Uma vez que o interesse da investigação se fundamentou nos estudos que demonstraram correlação entre representações sociais e infâncias, centramo-nos às investigações que priorizam a criança enquanto sujeito de investigação, respeitando seu aspecto histórico e inacabado, em seu local de protagonismo social na construção de suas próprias representações (DELGADO; MÜLLER, 2005) - conforme preconiza a corrente sociológica que norteia este estudo - Sociologia da Infância.

A recolha dos trabalhos foi realizada nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, após a inserção das três palavras-chave: representações sociais e infâncias; representações sociais e crianças; representações sociais e educação infantil. A busca resultou na apuração de 186 trabalhos. A fase seguinte foi a efetivação da leitura flutuante do título, resumo e método, a fim de compilar aqueles trabalhos que estivessem em consonância com o objeto investigado. Obtivemos após a triagem o quantitativo final de 10

artigos destacados para posterior leitura integral, visto que possuíam em sua abordagem pesquisa com crianças e não somente acerca destas, se configurando assim como trabalhos relevantes para a composição deste estudo de revisão.

## **As infâncias enquanto campo investigativo**

Sustentamos neste trabalho a concepção teórica da sociologia da infância, na qual se concebe a criança como sujeito capaz de interpretar seus espaços sociais, os fenômenos e as culturas que a cercam (SARMENTO; CERISARA, 2003).

Nesta via, buscamos compreender se estes trabalhos percebem as crianças como sujeitos ativos em seu próprio processo de construção e ressignificação das representações, que cercam seu cotidiano. Acreditamos que a Teoria das Representações Sociais agrega nesta investigação, visto que as representações sociais são definidas pelas Ciências Sociais, como categorias de pensamento que expressam, explicam, justificam ou questionam a realidade (MINAYO, 1995).

A partir do reconhecimento da infância como parte importante da vida dos sujeitos, na qual inúmeros processos se ressignificam, o campo da infância se configura como um estado de desenvolvimento pleno (MONTESSORI, 1949). Vemos neste constructo, o crescimento do interesse de pesquisadores/as em desvelar conhecimentos científicos frutíferos, a partir de fenômenos que se gestam neste recorte da vida dos indivíduos.

Na concepção de Christensen e Prout (2002) as crianças na pesquisa podem ser vislumbradas a partir de dois grupos. No primeiro, a criança é vista enquanto objeto ou sujeito, neste modo investigativo, passa a integrar a pesquisa, entretanto, seu papel enquanto ator social é negligenciado, permanecendo o possível enviesamento das pesquisas na infância; o/a pesquisador/a questiona se a criança teria competência para responder ou participar ativamente da investigação, recorrendo a outros sujeitos para compor a análise, família, professores/as, colaboradores/as e afins participam do estudo, de modo que a criança é vista pela lente de outros/as atores/as, não de si própria.

O outro estado investigativo considera a criança enquanto ator social (CHRISTENSEN; JAMES, 2008) e/ou participante (ALDERSON, 2000).

Nesta corrente, são gestadas novas formas de compreensão do universo infantil, focalizadas em escutá-las atentamente e garantir participação às crianças, sendo estas vistas como parceiras no processo investigativo, onde pode se congrega a inserção de adultos, entretanto o/a pesquisador/a, respeita os espaços de cada membro investigado/a.

Conforme destacamos anteriormente, a corrente que sustenta os novos enfoques metodológicos na pesquisa com crianças é a sociologia da infância, buscando dentre outros aspectos, privilegiar as crianças enquanto atores/as sociais, participantes vívidos/as, possibilitando novas formas de pensar e desenvolver a pesquisa científica nas infâncias, contribuindo massivamente com a construção de conhecimento neste campo investigativo (SOARES, 2006).

Samagaio (2004), ao falar sobre o processo de investigação acerca das infâncias, discorre sobre os prazeres de se estar com as crianças enquanto sujeitos da pesquisa, mas em contrapartida chama atenção à complexidade de acesso às suas interpretações e visões de si e do todo. Desse modo, muitos autores/as e pesquisadores/as optaram pelo uso das representações sociais, essa crescente se daria pela possibilidade não apenas de dar voz às crianças, mas de identificar a base de seu regime de crenças e valores (SAMAGAI, 2020).

Neste sentido, observamos um crescente número de estudos que buscam apreender o que a criança vê e pensa a respeito desse mundo. São pesquisas que tendem a se aproximar de como a criança ressignifica e dá sentido aos fenômenos que vivencia. Essa corrente acentua o desafio metodológico de adaptar métodos e técnicas de pesquisa para a coleta dos dados.

Faria *et al* (2002), chama atenção para o desafio de dar visibilidade às crianças no contexto da pesquisa. As autoras pontuam singularidades que perpassam este tipo de investigação, visto que pesquisadores/as e professores/as, que se desdobram as investigações que abarcam as infâncias e suas mais variadas nuances, devem pôr em evidência a visão de mundo das próprias crianças, respeitando suas expressões, sentimentos, representações e concepções.

Kramer (2002), destaca que ao desenvolver estudos ancorados a um referencial teórico que concebe a infância enquanto categoria social e compreender as crianças como sujeitos históricos e produtoras de cultura,

o ideal é que as crianças possam ser autoras de suas próprias falas e representações, se configurando participantes ativas e centrais. Neste sentido, se faz necessário, “reconhecer as crianças como sujeitos ativos, ao invés de objetos de pesquisa” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172), de modo a aceitar que elas são capazes de descrever experiências válidas, expressar seus sentidos e compartilhar saberes. A criança é um ser histórico detentor de conhecimento e deve ser considerada a sua perspectiva com e sobre o mundo.

Este pensar, fortalece a importância de vislumbrar a criança como um sujeito histórico e detentor do conhecimento, de modo a considerar a sua perspectiva sobre o mundo. Sobretudo, na condução de pesquisas que optam pelo protagonismo infantil, através da participação efetiva da criança, por compreender que elas são protagonistas de si mesmas, dão sentido e ressignificam o que vivenciam, contrariando a perspectiva da criança meramente reprodutora do contexto ou discurso.

Portanto, nesta busca, priorizamos estudos que consideraram as crianças enquanto sujeitos protagonistas de suas memórias e saberes. Por este caminho, almejamos colocar em evidência as perspectivas metodológicas que nortearam pesquisas envolvendo crianças, à luz da Teoria das Representações Sociais.

## **A Teoria das Representações Sociais**

Os estudos com base nas representações sociais estão em constante crescente, como exposto anteriormente, haja vista que conhecer a representação social compartilhada por um grupo oportuniza o entendimento sobre a forma de organização, as bases que sustentam a representação daquele objeto, bem como o interesse dos grupos hegemônicos na manutenção desta ou daquela representação (POLLI; KUHNEN, 2011).

A teoria se debruça ao estudo das representações sociais, que por sua vez se configuram como fenômenos sociais que orientam as práticas dos indivíduos, sofrendo ainda, influências destes comportamentos e de suas próprias práticas, gestadas no pensamento social compartilhado pelos grupos sociais (ALVEZ-MAZZOTTI, 2007).

Neste sentido, as Representações Sociais (RS) são como um filtro de leitura de mundo, um caminho pelo qual o ser humano observa e

compreende para além dos fatos que o circundam, adentrando a sua forma de existir (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Assim, a representação social conduz a uma abordagem relacional entre sujeitos e práticas sociais.

De forma a trazer um caráter explicativo para a questão apontada, reiteramos o exposto por Moscovici (2007, p.40), uma vez que:

as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual.

Ainda assim, o conceito das representações sociais está distante de um consenso e/ou uma explicação simplista, uma vez que para Moscovici (2007) isso traria um prejuízo para a teoria, pois não daria conta de sua dimensão conceitual.

Este caminho será trilhado por Wagner (1998, p.3) na medida em que ele busca uma precisão na conceituação das representações sociais ao descrevê-las como:

um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.

Outros autores vão entrar nesta seara, na tentativa de caracterizar as representações sociais definindo-as a partir de uma forma de “conhecimento social”, este assentado na “comunicação, na (re)construção do real e no domínio do mundo” (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p. 122).

Em síntese as representações sociais de um determinado sujeito daria o suporte para a construção de um código de comportamento, sendo este consoante com seu grupo de convivência.

## Considerações da Pesquisa

A partir das análises realizadas com foco para o delineamento metodológico dos trabalhos apreendidos, apresentamos algumas considerações acerca do estudo das infâncias com escopo conceitual da

## Teoria das Representações Sociais.

Observamos que a teoria desponta como escolha teórico-conceitual em pesquisas que abarcam as infâncias, se apresentando como lente para investigações de naturezas diversas. No recorte temporal analisado (2003-2020), identificamos produções científicas inclinadas à: aspectos escolares; ensino e aprendizagem; desigualdade social; preconceito racial, proposições ideológicas, convivência familiar e adoecimento mental.

Estes achados congregam-se às menções de Jodelet (2001) ao ponderar a relevância da teoria na construção de saberes que abarcam diversas realidades socioculturais, nos mais variados campos investigativos, com ênfase para a saúde e educação.

A partir dos resultados construídos por meio deste estado do conhecimento, trazemos o Quadro 1, que além de apresentar os trabalhos por nós analisados, evidencia os principais caminhos metodológicos que foram desenvolvidos por estas pesquisas que congregaram a temática mote deste estudo.

Quadro 1 – Abordagens metodológicas em representações sociais e infâncias

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>ANO</b>
<b>Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC</b>	Rita de Cassia Marchi	Qualitativo; Entrevistas	Crianças e adolescentes (07 a 13 anos); Pais; Professores; colaboradores.	2013
<b>Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral</b>	Levindo Diniz Carvalho	Qualitativo; Etnografia	Crianças (6 a 8 anos); conselheiros, educadores, estagiários, gestores.	2015
<b>As tecnologias vistas pelos alunos: um estudo sobre as Representações sociais na escola pública</b>	Viviane de Bona; Lícia de Souza Leão Maia	Qualitativo; Associação livre de palavras; Uso de Software Tridux Mots.	Crianças e adolescentes (07 a 13 anos).	2012

<b>Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos</b>	Maria José Dozza Subtil	Qualitativo; Questionários; Entrevistas; Observações.	Crianças (09 a 11 anos).	2005
<b>Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife</b>	Fernanda Siqueira Ribeiro; Fatima Maria Leite Cruz	Qualitativo; Associação livre de palavras; Produção de desenhos e Grupo focal; Uso do Software EVOC.	Crianças (9 a 11 anos)	2013
<b>Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história</b>	Lana Mara de C. Siman	Qualitativo; Entrevistas; Produção de desenhos;	Crianças (9 a 11 anos)	2005
<b>Os (novos) problemas sociais da infância uma aproximação sociológica</b>	Florbela Samagaio	Qualitativo; Entrevistas; Conversas grupais e singulares	Crianças (6-12 anos)	2004
<b>Representaciones sociales de la niñez, en sujetos de 10 a 12 años de la comunidad de educacion integral (c.e.i) estudio comparativo</b>	Ronald W. Pairumani Ticona	Qualitativo; Associação livre de palavras; Grupo focal.	Crianças (10 a 12 anos)	2018
<b>Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas</b>	Adriana Marisa Cañellas; María Josefa Rassetto	Qualitativo; escrita numérica e/ou desenhos.	Crianças (4 e 5 anos)	2013



<b>Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos</b>	Maria da Penha de Lima Coutinho; et al.	Qualitativo; Inventário da depressão infantil; Entrevistas; Associação livre de palavras;	Crianças (7 a 11 anos) e idosos (60 a 83 anos)	2003
---	---	---	--	------

Fonte: produção própria (2020).

Conforme apresentado no Quadro 1, foram selecionados, a partir da busca com as palavras-chave: representações sociais e infâncias; representações sociais e criança; representações sociais e educação infantil, 10 artigos científicos, publicados em periódicos.

Após as apreensões, ponderamos que a abordagem de cunho qualitativo traz uma maior possibilidade de acolhimento e reconhecimento das subjetividades das crianças, bem como, a possibilidade de aproximação ao seu contexto social e/ou cultural.

Os estudos exploratórios nos ajudam a aumentar o grau de familiaridade com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de realizar uma investigação mais completa sobre um determinado contexto da vida real, investigar problemas do comportamento humano para identificar conceitos ou variáveis promissores, definir prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações verificáveis (postulados) (TICONA, 2018, p. 51, tradução nossa).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados, houve um maior passeio nas entrevistas coletivas e individuais, grupos focais, elaboração e interpretação de desenhos, técnica de associação livre de palavras e aplicação de questionários. Já para análise das informações, optou-se pela análise de conteúdo disposta em Bardin (2011), na maioria dos trabalhos que situaram suas escolhas.

Nos trabalhos listados conseguimos ver que a grande maioria se centra na faixa etária de 7 a 11 anos de idade, sendo esta de acordo com Montessori (1989) o “período intermediário” que vai dos 6 a 12 anos de idade, nele as crianças conseguiriam desenvolver competências específicas, tais como: compreensão de conteúdos mais complexos, melhor interação social, além do amadurecimento de uma consciência moral.

Logo, a escolha desse período da vida específico não se daria por

acaso. O trabalho com as crianças oportuniza vislumbrar os processos culturais, bem como os códigos de conduta social em sua forma mais pura, visto que, tais sujeitos, estão neste momento de suas vidas, os absorvendo e reagindo a eles na forma em que modificam/constroem seus comportamentos e discursos de forma a ter aceitação de seus pais e de seus professores (MONTESSORI, 1989).

Uma outra questão observada está no uso das representações sociais. Já é sabido que as representações sociais, que não é um “método” de pesquisa, nos permite ter condições de identificar dentro dos discursos quais são as verdades cultivadas por determinado grupo social. Isso dá o sentido de homogeneidade para esse determinado grupo, nesse percurso a análise pela teoria oportunizou o acesso às verdades de tais sujeitos, as suas visões e apreensões em relação aos mais diversos objetos.

A pesquisa com as crianças enquanto sujeitos passa a ter uma formação específica, isso pela necessidade de sentimento de segurança que as crianças vão necessitar para conseguir se expressar (SAMAGAI, 2004). Neste sentido, o apoio da teoria das representações sociais vai atuar como facilitador nesse processo, visto que sugere uma multiplicidade de técnicas de pesquisa. Com base na observação, o pesquisador, tão logo consegue identificar um instrumento que melhor se adequa ao sujeito e a investigação do objeto desejado.

A análise dos instrumentos utilizados pelas pesquisas apontou a incidência da Técnica de Associação Livre de Palavras. Este modo de coleta foi comumente abordado nos estudos de Bona; Maia (2012); Ribeiro *et al* (2013); Pairumani Ticona (2018); Coutinho (2003).

Para Abric (2005), a Associação Livre de Palavras é capaz de possibilitar acesso ao universo semântico implícito ou latente que poderia estar oculto em produções orais discursivas. Neste sentido, a técnica desponta como um instrumento profícuo e bastante explorado nas pesquisas que abarcam a teoria das representações sociais.

Outra aplicabilidade que chama atenção entre os trabalhos coletados, foi o uso de entrevistas. Almeida (2001), apresenta duas formações para se trabalhar as entrevistas como técnica de pesquisa, a saber: as com questões fechadas que pouco demandam do pesquisado, uma vez que eles têm a opção de escolher por uma das alternativas apresentadas; e as entrevistas abertas, as quais permitem ao pesquisado um grau maior de abstração, concedendo ao

pesquisador um material mais rico em conteúdo.

A entrevista é, reconhecidamente, a técnica mais complexa e, no mesmo tanto, mais indispensável ao se trabalhar as representações sociais, sendo acrescido de outros métodos na intenção de sanar possíveis dificuldades que a interação entrevistador e entrevistado possam levantar, haja vista a difícil tarefa de se fazer pesquisa com seres humanos (ALMEIDA, 2001).

Em tempo, observamos que essas pesquisas, possuem em comum a busca em escutar a visão de mundo pela lente infantil, apontando “para uma concepção de criança capaz, que faz, pensa, conhece, atua, explora e modifica o que está a sua volta” (FARIA, et al, 2002).

As pesquisas conduzidas por Rassetto (2013) e Siman (2005), embora situem seu campo investigativo em fases diferentes das infâncias, utilizaram o recurso do desenho enquanto técnica de apoio a recolha de dados.

Rassetto (2013), teve enquanto sujeitos da pesquisa crianças de 4 e 5 anos, oriundas de escolas públicas da cidade de Neuquén, na Argentina, tendo por objeto as representações das crianças sobre as notações numéricas, sendo o desenho um recurso utilizado a partir do chamamento de algum numeral, por parte do pesquisador, sendo a criança que instintivamente optou pelo desenho.

Siman (2005), buscou enquanto sujeitos do estudo crianças do centro pedagógico da UFMG, com idade de 9-11 anos, sendo o objeto de pesquisa as representações sociais do “modo de vida dos negros no Brasil”. Em sua construção metodológica este solicita as crianças que produzam desenhos a partir da palavra indutora: “modo de vida dos negros”, o autor trabalha seus achados a partir da técnica de desenhos, se configurando como principal instrumento de coleta neste trabalho.

Gobbi (2002), ressalta que os desenhos podem ser vistos como documentos que permitem conhecer percepções da realidade vivenciada pelos sujeitos, devendo ser percebidos como textos visuais que contemplam olhares, leituras e sentidos.

Seguindo por outro viés de investigação, as técnicas metodológicas tomadas nas produções de Bona e Maia (2012), Coutinho *et al* (2003) e Subtil (2005), se aproximam devido a necessidade evidenciada pelas pesquisadoras em ajustar o instrumento para atender aos objetivos estabelecidos em suas

investigações. Neste sentido, as autoras, em diferentes formatos, acrescentam ao método estruturas específicas para melhor apreender as representações partilhadas pelas crianças.

Bona e Maia (2012), desenvolveram uma metodologia específica para aplicação do instrumento de Associação Livre de Palavras. Utilizando-se da ludicidade, as autoras propuseram uma brincadeira que ofereceu suporte à aplicação do questionário. Todo o processo de recolha foi gravado por meio de um dispositivo de áudio. A descrição metodológica chama atenção para a necessidade de explicar alguns conceitos às crianças, tomando os devidos cuidados a fim de não enviesar seu pensamento, evitando a contaminação da amostra.

Coutinho (2003), optou pelo uso adaptado do instrumento de Inventário da Depressão Infantil (CDI). Este instrumento objetiva detectar a presença e a severidade do transtorno depressivo em crianças e adolescentes, mote da pesquisa conduzida pelas autoras. Na sua forma original, a técnica possui 26 questões, após adaptação passou a constituir-se em 20 itens. Cada um dos seus itens consta de três opções de respostas; para cada uma delas, um valor correspondente:  $a=0$ ;  $b=1$  e  $c=2$  (COUTINHO, 2003).

Já Subtil (2005), utilizou trechos de músicas em sua recolha, solicitando a partir da leitura e da escuta das músicas a opinião das crianças. Com isso a autora desvela que as vivências musicais propostas pelos meios comunicacionais de mídia ou físicos são extremamente importantes para o processo de socialização das crianças. A autora, assim, nos diz que “as crianças não são consumidoras passivas, pois pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor” (SUBTIL, 2005, p. 72).

Estes achados congregam a proposição de Faria *et al* (2002), que destaca a necessidade de adaptar metodologias de pesquisa que permitam conhecer algumas das múltiplas facetas que perpassam os olhares nas infâncias. Bem como elaborar métodos próprios para este fim, reforçando os cuidados metodológicos em pesquisas com enfoque ao campo investigativo das infâncias (DELGADO; MÜLLER, 2005).

No que concerne aos cuidados éticos, apenas as construções de Carvalho (2015) e Ribeiro *et al* (2013), mencionam diretamente a preocupação ética nos procedimentos de coleta. Com destaque para assinatura de termos de concessão e participação e acordos realizados com participantes, responsáveis e familiares. Entretanto, a ausência das

informações não configura a inexistência de cuidados éticos por parte dos demais pesquisadores/as, apenas, discorreremos aqui, com clareza, aqueles que puseram estes aspectos em evidência.

O uso de softwares foi apontado em três estudos. Os softwares utilizados foram EVOC e Tri-Deux-Mots. Nos casos onde se apresenta o uso dos softwares, estes são utilizados para suporte na análise de dados qualitativos, com alta incidência em estudos que se desdobram a teoria das representações sociais.

Por fim, os resultados, apontam uma crescente abordagem infantil nas pesquisas acadêmicas, sobretudo ao passo que as crianças vêm sendo, ainda que embrionariamente, reconhecidas enquanto atores sociais, participantes das pesquisas, inclusive assumindo papel de único participante em alguns casos. Na contramão, foram descartados 176 artigos científicos, os quais, consideramos não compatíveis com o objeto em análise, justamente por terem caminhos metodológicos centrados à participação exclusiva de adultos, discorrendo e dialogando sobre os mais diversos papéis socioculturais na infância.

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve acesso a estudos que se aprofundaram no mundo dos significados, das ações e das relações que perpassam as infâncias para a compreensão das realidades sociais partilhadas por estes/as atores/as.

Nesse processo, ficou evidenciado a predileção da visão adultocêntrica sobre a criança nas pesquisas, não necessariamente pelos 10 artigos aqui analisados, mas sim pela enorme quantidade de trabalhos que foram descartados por nós. Justamente, por não centrarem suas investigações no olhar das crianças por elas mesmas. Assim, observamos que a grande maioria dos resultados das pesquisas sobre as infâncias, têm partido da visão de adultos sobre crianças, em diferentes contextos.

Pais, mães ou profissionais desempenham o papel de respondente/integrante da investigação, entretanto, mais recentemente conseguimos identificar que há uma crescente na pesquisa com as crianças como sujeitos do estudo, isso se situa no entendimento da criança como um ser completo e em desenvolvimento, não como visto anteriormente como um ser inacabado.

Os resultados despontam a importância da metodologia estar voltada às especificidades que cercam o campo investigativo nas infâncias. A adaptação de instrumentos de recolha de dados e a junção de diferentes instrumentos também chama atenção neste estudo. Destacamos os cuidados éticos e a adequação de técnicas de coleta que viabilizem a recolha de dados sem enviesamento da pesquisa.

Outros aspectos relevantes dos nossos achados versam sobre condições que ofereçam segurança e assegurem a confiança para participação efetiva da criança nas pesquisas.

No que concerne às representações sociais, em seu aspecto metodológico, fortalecemos com esta pesquisa a sua característica plurimetodológica. Observamos ainda, a prevalência da técnica de associação livre de palavras, abordagem característica de pesquisas principalmente na corrente teórica estrutural.

Acreditamos que ao atentar às representações sociais no cenário investigado, estamos contribuindo para escutar estes sujeitos, reconhecendo não apenas a necessidade de seu desenvolvimento enquanto o sujeito do amanhã, mas esse olhar sobre o presente. De forma a contribuir positivamente na sua construção atual, no seu desenvolvimento identitário enquanto criança. Sabemos que ainda há muito chão a ser percorrido, mas que esta seja a motivação para avançarmos epistemicamente.

Tencionamos a partir dos tímidos resultados colhidos neste estudo colaborar com professores/as e pesquisadores/as envolvidos em investigações que focalizam crianças, a partir de diferentes nuances, considerando as particularidades que abarcam os aspectos metodológicos, sobretudo, com aqueles/as que se ancoram na corrente teórica das representações sociais.

### Referências Bibliográficas

ABRIC, Jean Claude. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J-C (Org). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Éres, 2005, p. 59-80.

ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. **Research with children: perspectives and practices**. A. James. Pia Christensen. London, Falmer Press: 2000, 241-257.

ALMEIDA, ngela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Ser social**, n.9, jul-dez, 2001, p. 129-59.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição

para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (org) **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.59-92.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONA, Viviane; MAIA, Lícia de Souza Leão. As Tecnologias Vistas pelos Alunos: um estudo sobre as representações sociais na escola pública. **Em Teia| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 3, n. 1, 2012.

BONA, Viviane. **Tecnologia Infância**: ser criança na contemporaneidade. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2010.

CAÑELLAS, Adriana Marisa; RASSETTO, María Josefa. Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas. **Tecné Episteme y Didaxis: TED**, n. 33, 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Ed.). **Research with children**: Perspectives and practices. Routledge, 2008.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. **Psico-usf**, v. 8, n. 2, p. 183-192, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**. vol. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Editora Autores Associados, 2002.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

MARCHI, Rita de Cassia. Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC. **Educar em revista**, n. 47, p. 249-265, 2013.

MONTESSORI, Maria. **Formação do Homem**. Rio de Janeiro, Ed. Portugália, 1949.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Vozes, 2007.

PAIRUMANI TICONA, Ronald W. Representaciones sociales de la niñez, en sujetos de 10 a 12 años de la comunidad de educacion integral (cei). Estudio comparativo. **Revista de Investigacion Psicologica**, n. 20, p. 43-70, 2018.

POLLI, Gislei Mocelin; KUHNNEN, Ariane. **Possibilidades de uso da teoria das representações sociais para os estudos pessoa-ambiente**. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2011, vol.16, n.1, pp.57-64. ISSN 1678-4669.

SAMAGAIO, Florbela. Os (novos) problemas sociais da infância: uma aproximação sociológica. In: **Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção**. Braga, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, n. 1, 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, 2014.

RIBEIRO, Fernanda Siqueira; CRUZ, Fatima Maria Leite. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 612-622, 2013.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. Editora Universitária UFPE, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: Moreira, Antonia Silva Paredes; Oliveira, Denise Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 03-25.



# MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Eduardo José dos Santos Dias<sup>1</sup>  
Luís Felipe da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns elementos introdutórios do materialismo histórico-dialético, partindo de sua gênese com as três bases a qual o marxismo se assenta: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Esses três pilares, frutos do pensamento filosófico e de uma atmosfera cultural de grande influência no século XIX, contribuíram para Karl Marx e Friedrich Engels se apropriarem do arcabouço teórico necessário à elaboração do método.

De acordo com Marx (2011, p. 15) "todo começo é difícil em qualquer ciência". Portanto, o desafio posto foi o de elaborar uma teoria que fosse capaz de responder às contradições do capitalismo que se encontrava em expressiva expansão e desenvolvimento. Dessa forma, um monumental trabalho vinha sendo desenvolvido para extrair da realidade as categorias de análise que dessem suporte ao método. O texto abordará as categorias do método dialético da contradição, da totalidade e da mediação.

Ademais, esses autores se empenharam em desenvolver a crítica da crítica, uma vez que a crítica radical que ambos defendiam estava comprometida

---

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: eduardo.joseditias@ufpe.br

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: luis.felipesilva@ufpe.br

em chegar à raiz dos problemas. Pode-se dizer, grosseiramente, que a crítica é o exercício do materialismo histórico-dialético. Uma vez que se debruça sobre um determinado objeto para refletir sobre ele, deve-se saturar a consciência das determinações desse objeto para compreender sua trajetória histórica, suas contradições e suas tendências, tendo por horizonte a superação das contradições que se apresentam na sociedade.

Passados quase dois séculos, a tradição marxista segue a se difundir no Norte e no Sul globais, tendo contribuído para inúmeros movimentos de libertação popular em Ásia, África e América Latina ao longo dos últimos séculos. No entanto, uma série de deturpações desde sempre foi propalada tanto por opositores representantes dos interesses do capital, quanto por pretensos marxistas:

A doutrina de Marx suscita em todo o mundo civilizado a maior hostilidade e o maior ódio de toda a ciência burguesa (tanto a oficial como a liberal), que vê no marxismo uma espécie de "seita perniciososa" (LÊNIN, 1977, s.p.).

Embora o anticomunismo, o conservadorismo ou os autores contemporâneos - especialmente os pós-modernos - venham difundindo ideias equivocadas acerca do marxismo, diversas autoras e autores têm se empenhado em atualizar e ampliar essa tradição, seja através de produção do conhecimento em grupos de pesquisa, institutos e colunas jornalísticas, seja através da formação de quadros na militância nos coletivos dos mais diversos tipos e categorias, seja no movimento estudantil, sindicato e demais instituições que representam os desejos coletivos de luta por um amanhã que dê direito não só ao pão de cada dia, mas também à poesia e à cultura.

Este texto, reitera-se, defende a contemporaneidade, a validade e a vitalidade do método materialista histórico-dialético. Tem por finalidade explícita demarcar posição no embate das ideias, pois além de um referencial teórico, o marxismo é um posicionamento frente às contradições do capitalismo e da sociedade burguesa.

## **As bases do marxismo**

Como qualquer construção teórica, o materialismo histórico-dialético é fruto de suas condições históricas. Deve-se, por isso, levar em

consideração quais foram as bases que sustentaram sua criação, sem perder de vista as disputas históricas e as tensões entre diferentes grupos e classes sociais e seus ideólogos, na busca pelo domínio da hegemonia e do senso comum. As raízes filosóficas e epistemológicas do materialismo histórico-dialético podem ser encontradas em três tradições teóricas da modernidade histórica: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LÊNIN, 1977, n.p.).

A base filosófica do marxismo é o materialismo, concepção que tem como pontos de partida a materialidade e a concreticidade da existência. Toda matéria é composta pelas relações entre suas partes, constituindo uma unidade, e toda ação, seja ela do domínio natural ou social, é fruto de um processo, de uma teia de relações entre os objetos (GADOTTI, 2012). Uma folha, por exemplo, que cai em um bosque, o faz não porque uma entidade extra terrena assim ordenou, mas pelo fato de que seu ciclo natural se encerrou devido à idade da árvore ou à estação do ano, porque uma ventania a arrancou, ou porque uma criança que, ao tentar colher um fruto, a removeu.

Do materialismo, Marx extraiu uma lei fundamental da dialética, que é o movimento e o desenvolvimento de todas as coisas da história e da humanidade. Se a concreticidade da realidade é permeada por inúmeras relações, o elo de tais relações é a dialética. Nela, os contrários se determinam mutuamente, um em oposição ao outro. Nesse movimento, mesmo que uma determinada contradição seja superada, a síntese da mesma sempre estará sujeita a uma nova negação. Para exemplificar, pode-se pensar na sociedade feudal: as contradições econômicas, culturais e sociais internas daquele regime o levaram a uma crise e, posteriormente, à sua dissolução. No entanto, a sociedade que emergiu após sua ruína - a sociedade mercantil - manteve em sua gênese os elementos contraditórios, frutos da sociedade passada, pois, embora uma determinada organização político-econômica tenha sido superada, ela preserva elementos dessa sociedade.

Ademais, a natureza, o concreto, existe independentemente da consciência sobre ela. O conhecimento do homem é gerado a partir de sua relação com o mundo e cabe à humanidade a apropriação e o desenvolvimento desse conhecimento já que, segundo o materialismo histórico-dialético, toda consciência é reflexo do mundo externo. O mesmo ocorre com a produção social do conhecimento:

Assim, como o conhecimento do homem reflecte a natureza

que existe independentemente dele, isto é, a matéria em desenvolvimento, também o **conhecimento social** do homem (ou seja: as diversas opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflecte o regime económico da sociedade (LÊNIN, 1977, n.p., grifos do autor).

Sendo assim, deve-se levar em conta que um determinado fenômeno social, por mais isolado que pareça ser, é uma cadeia de diversas determinações das mais variadas ordens: econômica, social, cultural ou religiosa. Como se verá mais à frente, as acusações de que o marxismo é economicista e que, por isso, não é capaz de responder a questões da contemporaneidade, como as opressões de gênero e raça, não se sustentam.

Tal prerrogativa estaria correta caso a teoria elaborada por Marx e Engels tomasse por base a economia vulgar, aquela que entende o fator econômico apenas como troca entre mercadorias. O marxismo, porém, tem sua fonte na economia política inglesa e a extrapola. Nessa tradição, compreende-se que é sobre a base da produção e reprodução da vida humana em determinado contexto histórico que as relações sociais se desenvolvem. Ou seja, “onde os economistas burgueses viam relações entre objectos (troca de umas mercadorias por outras), Marx descobriu **relações entre pessoas**” (Ibid., n.p.).

Por fim, o materialismo histórico-dialético é também tributário do socialismo francês, que serviu de inspiração à concepção do socialismo científico defendido por Marx e Engels, como horizonte histórico e projeto emancipador da humanidade. Uma força social capaz de superar as contradições produzidas pela sociedade capitalista, como a exploração do trabalho e o aprofundamento das desigualdades que cerceiam a capacidade dos sujeitos em se desenvolver integralmente (Ibid., n.p.).

Frente a essa constatação, Marx deduz que as contradições se acirram a partir da luta de classes, que para o marxismo é concebida como a força motriz da história. É através do conflito entre os detentores dos meios de produção e os despossuídos que se desenvolvem todas as formas de socialização.

## **Aproximação às categorias do método dialético: totalidade, contradição e mediação**

A perspectiva dialética pressupõe que todo objeto de investigação é uma totalidade, ou seja, não é passível de ser compreendido senão pelas relações estabelecidas entre as partes que o constituem e pela relação que cada parte estabelece com a totalidade que a integra. Isso não significa dizer que uma totalidade é meramente a “soma de várias partes”, pois estas, em relação, sempre adquirem características novas e específicas.

As totalidades apresentam-se, de início, ao investigador, como categorias caóticas, sínteses por demais abstratas da realidade. Marx, por esse motivo, recomenda que o ponto de partida investigativo seja sempre a *análise* das realidades tais quais se apresentam, a depuração dessa totalidade abstrata em conceitos simples (KONDER, 2008, p. 42). O conhecimento surge a partir da decomposição de um complexo abstrato em categorias mais simples, mas não se esgota nela. Faz-se necessário o trabalho de recomposição, de retorno ao complexo, agora concreto; “[...] o pensamento dialético [...] é obrigado a identificar [...] as *contradições* concretas e as *mediações* específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (ibid., p. 44, grifos do autor).

Se é verdade que a compreensão da realidade só pode se dar em sua totalidade – ou melhor, na complexa relação entre totalidades –, é preciso ressaltar que essa totalidade é dinâmica e não estática. Dito de outra maneira, há um movimento resultante do conjunto de contradições que é inerente às totalidades que compõem o conjunto. É nesse sentido que um elemento fundamental do método dialético é a categoria de *contradição*:

Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. (LÖWY, 2010, p. 17).

Aqui, faz-se necessária a explicitação da diferença fundamental entre a lógica formal e a lógica dialética. Para a primeira, a compreensão da realidade limita-se sempre a uma parte, uma dimensão selecionada do todo. Nesse sentido, toda contradição, para a lógica formal, será sempre a “a manifestação de um defeito no raciocínio” (KONDER, 2008, p. 46). Por sua vez, a lógica dialética pressupõe que “as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias” (idem). Nos termos de

Lefebvre (1991, p. 178):

“Contradição” não significa absurdo. [...] Descobrir o termo contraditório de outro não significa destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é a sua ação, sua realidade concreta.

A necessária apreensão das relações entre a multiplicidade de totalidades constituintes e a totalidade inclusiva só pode ocorrer pelas mediações que são próprias dos diferentes níveis de complexidade e das estruturas próprias de cada totalidade. Operando-se através das sínteses e análises do método dialético, esclarecem-se as dimensões imediatas e mediatas que compõem o todo. Essa mediação corresponde à diversidade de configurações sociais existentes. Nos termos de Marx (2011, p. 43): “Toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade.”

Na obra de György Lukács (2018), a mediação recebe um tratamento bastante aguçado. O filósofo húngaro apreende de Hegel e de Marx a categoria da *particularidade*, compreendida como mediação indispensável entre os aspectos singulares e universais da realidade:

[...] a dialética de universal e particular se manifesta na realidade histórico-social e [...] seria falso deduzir antecipadamente destes processos, tão diversos um do outro, um esquema qualquer. A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. (LUKÁCS, 2018, p. 92)

A particularidade é, portanto, a mediação dialética – recíproca – entre o universal e o singular. Apenas no conhecimento das mediações com o universal é que as singularidades podem ser compreendidas. A dialética, deste modo, é a superação da lógica formal - embora também a englobe -, pois rompe com dicotomias e percepções fragmentadas da realidade. O materialismo de Marx e Engels pode ter “invertido” a dialética idealista, mas é tributário da inventividade de Hegel. A próxima seção propõe-se a explorar

o sentido da crítica na tradição materialista histórico-dialética.

## O que é a crítica marxista?

Em perspectiva ampla - e provisória - pode-se categorizar a crítica marxista como um permanente processo de busca. Mas, afinal, busca pelo quê? Pode-se responder que é a busca da essência objetiva das diferentes formas de ser.

Marx e Engels (1998) elaboraram sua perspectiva crítica a partir da leitura dos intelectuais de seu tempo. Contrapunham-se, porém, àqueles que davam primazia às ideias, à razão e ao espírito, como se este estivesse em separado da realidade histórica e recusavam que a essência das contradições materiais estivesse no campo da moral e da ética. Nesse contexto, Marx e Engels defendiam que a compreensão da realidade não poderia ser alcançada apenas através das ideias, do campo do pensamento ou da iluminação divina, mas pelas análises e sínteses da complexidade histórica e material das sociedades humanas em seu desenvolvimento e suas particularidades.

A crítica marxista parte da aparência fenomênica para que, através de diversas aproximações com o objeto, atribuindo-lhe qualidades, extraíndo-lhe suas contradições, seu movimento e seu desenvolvimento, possa-se desenvolver nova consciência sobre ele (NETTO, 2011).

Cabe destacar que a crítica marxista se propõe ao resgate daquilo que está no cerne das condições de produção e reprodução da vida humana: de acordo com Marx e Engels (1998), a teoria materialista histórico-dialética assume a luta de classes como o motor da história das sociedades humanas, luta essa marcada por interesses antagônicos e conflituosos. Compreender determinado fenômeno social é, por esse motivo, uma tarefa que exige árdua historicização, em busca das determinações concretas do desenvolvimento de determinado objeto.

## Interpretações limitantes do método marxiano

Ainda que o materialismo histórico-dialético, enquanto tradição intelectual e método de investigação da realidade, venha sendo desenvolvido

por diversos pensadores, pesquisadores e revolucionários por mais de um século ao redor do globo, não é incomum que se encontrem leituras e concepções distorcidas da obra de Marx. De acordo com Netto (2011, p.12), essas distorções estão presentes tanto nas reflexões de pretensos marxistas quanto nas de seus oponentes.

No campo marxista, essas leituras decorreram da influência positivista e neopositivista que contaminaram a Segunda (1889-1914) e a Terceira (1919-1943) Internacionais<sup>3</sup>, a partir das quais nasceu uma:

[...] literatura manualesca, apresentando o método de Marx como resumível nos "princípios fundamentais" do materialismo dialético e do materialismo histórico, sendo a lógica dialética "aplicável" indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas leis (as célebres "leis da dialética") para assegurar o bom andamento das pesquisas. Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples "aplicação" do método de Marx, que haveria de "solucionar" todos os problemas: uma análise "econômica" da sociedade forneceria a "explicação" do sistema político, das formas culturais etc. (NETTO, 2011, p. 12-13)

A mera aplicação ou transplante da teoria de Marx e Engels a diferentes realidades históricas em pouco - ou nada - se relaciona com o materialismo histórico-dialético. É uma perspectiva empobrecedora do marxismo, ainda que, de fato, seja um expediente de muitos pesquisadores. Também é preciso refutar a difundida concepção de que o materialismo histórico-dialético seria fatorialista, ou seja, a suposição de que o "fator econômico" determinaria todos os outros aspectos da vida social. Em polêmica com o economista Karl E. Dühring, publicada em 1877, Engels afirmava, em relação ao idealismo das teorias burguesas, que:

Os novos fatos, que a realidade revelava, obrigaram a uma revisão de toda a história antiga e, dessa maneira, ficou demonstrado que a história havia sido, sempre uma história

---

3 A Internacional Operária e Socialista, ou Segunda Internacional, foi uma associação de partidos social-democratas e trabalhistas de toda a Europa, inaugurada em 1889 e finalizada em 1914. Netto (2011), nesse caso, critica a influência de perspectivas reformistas (portanto, anti revolucionárias) na Segunda Internacional. A Internacional Comunista (Komintern), ou Terceira Internacional, foi a reunião internacional de Partidos Comunistas, inaugurada em 1919 e extinta em 1943. Em relação à Terceira Internacional, Netto (2011) se refere à influência do stalinismo e de concepções não dialéticas sofridas pelo materialismo de então.



de luta de classes e que estas classes em luta foram, em todas as épocas, condições de produção e de troca, ou seja, fruto das condições econômicas e que a estrutura econômica da sociedade em todos os fatos da história era, portanto, a base real sobre a qual se erigia, em última instância, todo o edifício das instituições jurídicas e políticas, da ideologia filosófica, religiosa, etc. de cada período histórico. Assim, o idealismo via-se despojado de seu último reduto na ciência histórica. Lançava-se os alicerces para uma concepção materialista e abria-se o caminho para verificar-se que a existência é quem determina a consciência do homem e não é a consciência quem determina a existência, como se afirmava tradicionalmente. (DÜHRING, 1877, s/p)

Segundo a concepção materialista histórico-dialética, as relações econômicas são determinantes *apenas em última instância*. Não há qualquer tipo de relação monocausal, pois é justamente a noção de totalidade, e não a predominância do “fator econômico”, que é fundamental à compreensão da história. Em outro momento, Engels (1890) esclarece:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o único determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura [...] também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes [...], mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau (ENGELS, 1890, n.p.).

Supor um determinismo ou um economicismo no método materialista é, nesse sentido, como aplicar uma “simples equação de primeiro grau”, é converter a lógica dialética ao mais elementar da lógica formal e perder o que o marxismo tem de essencial. É desse mesmo vácuo metodológico que derivam as concepções evolucionistas ou teleológicas do materialismo. As polêmicas de Engels demonstram que nenhum desses problemas é recente, mas que o método é um guia aberto para a produção do conhecimento.

## A atualidade do método

Enquanto método de investigação, o materialismo histórico-dialético é, ele mesmo, dotado de historicidade, o que pode conduzir o pesquisador a questionar-se a respeito de sua validade para a compreensão da realidade social no século XXI.

O que está em questão, ressalta-se, não é a possibilidade de transplantar acriticamente os resultados encontrados e explicitados na obra de Marx, Engels, Lênin, ou de qualquer outro materialista. A respeito desse erro de abordagem, o próprio Engels já afirmava que:

Mas a nossa (de Marx e dele) concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX-ENGELS, 2010, p. 107 apud NETTO, 2011, p. 13).

O método proposto por Marx e Engels permite que se vislumbre a “unidade dialética e do caráter contraditório na relação de singularidade, particularidade e universalidade” (LUKÁCS, 2018, p. 106). É a ortodoxia metodológica, e não o dogmatismo de qualquer espécie, que confere o status de atualidade ao materialismo histórico-dialético:

Marxismo ortodoxo não significa [...] um reconhecimento acrítico dos resultados das investigações de Marx, não significa uma ‘crença’ nesta ou naquela tese nem a exegese de um livro ‘sagrado’. A ortodoxia, em questão de marxismo, refere-se, antes, exclusivamente ao método. É a convicção científica de que o método de investigação foi encontrado no marxismo dialético, de que esse método só pode ser complementado, desenvolvido e aprofundado no sentido dos seus fundadores.” (LUCÁKS, 2003, p. 29-30)

Não menos importante é o fato de o materialismo histórico-dialético ser um método intencionado à transformação da realidade concreta. A famosa Tese XI sobre Feuerbach - “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras, do que se trata é de transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 103) - sintetiza com clareza esse propósito. Ora, o método de Marx difere da filosofia e da ciência hegemônicas pela crítica - e recusa -

da ideologia dominante. “É a dimensão revolucionária da dialética marxiana contra a posição de caráter conservador e legitimador do status quo da dialética hegeliana. A isto eu considero mais importante que a diferença entre o materialismo e o idealismo.” (LÖWY, 2010, p. 19).

Depreende-se dessa discussão que a atualidade do método de Marx consiste no fato de ser um guia para a compreensão das particularidades históricas, políticas e sociais de cada configuração histórica, em relação dialética com a estrutura econômica. É porque compreende as contradições inerentes à totalidade de cada uma dessas configurações que o materialismo histórico-dialético visa superar as aparências imediatamente percebidas, as expressões fenomênicas; enquanto método de investigação, objetiva capturar, através das necessárias mediações, o que é essencial na realidade social e transformá-la radicalmente.

## **O método materialista histórico-dialético e a educação**

O filósofo húngaro, István Mészáros (2008), ao pensar o papel da educação na reprodução das sociedades capitalistas e sua possibilidade emancipatória no porvir histórico, destaca que, nas sociedades modernas, pensar a educação é também pensar a escola. Compreende que a escola, enquanto representante formal da educação nas sociedades capitalistas, é uma instituição que compõe o Estado, que por sua vez, está aparelhado aos ideais da democracia burguesa. Dessa forma, a escola não está isenta dos conflitos de interesse dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma importante referência nas análises dos fenômenos que ocorrem na educação. Tome-se a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) como exemplo. Reformas educacionais vêm, há tempos, se sucedendo na história do Brasil, com justificativas diversas, seja pelo discurso de que a educação básica pública é de baixa qualidade ou de que o ensino médio não qualifica os jovens para o mercado de trabalho, ou que é necessário oferecer mais qualificação profissional ainda na educação básica. Por trás de todo discurso, por mais bem intencionado que seja, há interesses que se relacionam a como o modo de produção capitalista se organiza no mundo contemporâneo.

Note-se que Lei 13.415/2017 - ainda enquanto MP 746/2016 -

desfrutou de uma forte propaganda em canais de TV aberta, na qual se dizia que o aluno poderia optar livremente pela formação que deseja, seja optando pela continuidade da vida acadêmica almejando a entrada no ensino superior ou, pela inserção no mercado de trabalho através de sua profissionalização.

Porém, essa bifurcação - o que é uma contradição, uma vez que a reforma diz oferecer uma educação integral - acaba por gerar a exclusão do aluno em relação às oportunidades educacionais disponíveis. Primeiramente porque, ao optar por um dos itinerários formativos, o aluno não terá o acesso aos demais, salvo em casos em que haja disponibilidade de carga horária ou oferta na instituição. Em segundo lugar, porque o texto da reforma sugere que as escolas deverão oferecer os percursos formativos de acordo com as condições objetivas de cada uma, ou seja, escolas que dispõem de menos recursos tenderão a ter uma menor oferta de itinerários, consequentemente limitando a possibilidade do aluno trilhar o caminho desejado (KUENZER, 2017).

Além disso, há a necessidade por parte do empresariado de que os jovens adentrem o mercado de trabalho com certo grau de especialização e profissionalização para enxugar gastos de recursos com a formação de novos quadros para compor a empresa, promovendo uma especialização precoce do aluno, além de garantir que este incorpore a lógica da gestão privada em sua consciência a partir de elementos como o empreendedorismo e o projeto de vida (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A partir das contribuições de Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017), percebe-se que a perspectiva materialista histórico-dialética leva em consideração o papel que a escola desempenha em determinada conjuntura histórica. Busca, para isso, expor as contradições existentes entre os discursos formais e as implicações concretas - oferta diversificada x exclusão de oportunidades; ampliação das oportunidades formativas x baixo orçamento e condições objetivas. Parte da totalidade abstrata, tal qual se apresenta fenomenicamente para que, através das múltiplas determinações do objeto, possa chegar à raiz, à essência do problema.

Seria possível, evidentemente, expandir ainda mais a reflexão, encontrando maiores níveis de abstração, sempre mediados e ancorados na realidade material. Qual o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho? Como isso se relaciona às raízes do projeto imperialista, do colonialismo e do neocolonialismo? Se todo esse processo promoveu no país

uma industrialização lenta e dependente, esmagando o desenvolvimento tecnológico e quaisquer chances de um projeto de soberania nacional que se proponha emancipador (FERNANDES, 1975), compreendê-lo pode revelar condicionantes materiais para as diversas reformas educacionais, como a proposta pela Lei 13.415/2017.

É importante destacar alguns dos intelectuais que vêm se dedicando aos estudos sobre a América Latina, a sociedade brasileira e a educação, como Ruy Mauro Marini<sup>4</sup>, Florestan Fernandes<sup>5</sup>, Acácia Kuenzer<sup>6</sup>, Maria Ciavatta<sup>7</sup> e Dermeval Saviani<sup>8</sup>. Esses autores dedicaram-se e dedicam-se a tecer análises da condição latino-americana da dependência econômica e do subdesenvolvimento, dos processos históricos de formação das classes sociais brasileiras a partir da análise do racismo estrutural, do processo de desenvolvimento, planejamento e implementação das reformas educacionais e das políticas educacionais, assim como assumiram e assumem o compromisso em pensar uma educação que promova aos sujeitos a aquisição e fruição dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Dessa forma, destaca-se que o materialismo histórico-dialético vem fomentando importantes debates na educação, seja no campo da formação, do combate às opressões diversas ou da análise e produção de políticas educacionais. No debate acadêmico brasileiro, é longa a tradição construída por intelectuais que atuam de maneira autônoma ou através de instituições ou grupos de pesquisa e que vêm disputando espaço e se inserindo na luta por uma educação que integre ciência, cultura e trabalho, em busca de melhores amanhã.

## Considerações finais

---

4 MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, p. 325-356, dez., 2017.

5 FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América-Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, ed. 2, 1975.

6 KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

7 CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan.-abr., 2014.

8 SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, Campinas, ed. 4, 2013.

Este capítulo buscou explicitar, ainda que brevemente, a relevância do materialismo histórico-dialético para a compreensão da realidade concreta e, de maneira específica, para as pesquisas em educação no Brasil. Para isso, apresentou os elementos centrais da crítica marxista, suas bases e as categorias da lógica dialética, bem como procurou formular uma crítica às interpretações e aplicações limitantes do método, defender sua atualidade e demonstrar sua aplicabilidade em pesquisas no campo da educação.

A crítica materialista das realidades concretas consiste na busca pela essência, por aquilo que está por detrás das aparências que se expressam fenomenicamente nos objetos. É nesse sentido que assume a matéria como condição da existência e precedente às ideias. A luta de classes torna-se, assim, o motor, o coração de qualquer investigação que se baseie no método.

Marx e Engels, para construí-lo, articularam as contribuições de três importantes tradições do pensamento ocidental: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Sobre o pressuposto materialista, compreenderam as relações de produção e de reprodução da vida como relações sociais - e não como relações entre objetos - e perceberam que as contradições da própria organização do modo de produção capitalista indicavam as condições para a sua superação. Isso, através de uma lógica que, tributária de Hegel, rompe as limitações da lógica formal.

A lógica dialética consiste na superação das dicotomias. As contradições são inerentes à toda unidade dialética, entendida como totalidade, e é nas particularidades de cada configuração histórica que se encontram as mediações necessárias para a compreensão da relação entre o singular e o universal. Se, em um primeiro momento, o objeto se apresenta como uma totalidade abstrata e amorfa, através da análise pode-se decompô-lo em categorias mais simples, para que, através das mediações, encontre-se a síntese, a recomposição do objeto em seus aspectos concretos.

Historicamente, no entanto, muitas foram - e ainda são - as apropriações equivocadas do materialismo histórico-dialético. Isso se deve, principalmente, à influência positivista e neopositivista na produção científica desde o início do século XX, que conduziu o marxismo a uma leitura fatorialista, economicista e determinista da realidade. Contra essa tendência, Engels, já em fins do século XIX, clamava pela necessidade de uma concepção verdadeiramente dialética da história.

A mesma disputa foi travada por muitos marxistas na primeira metade

do século XX. Dentre eles, este capítulo referenciou Lukács e seu apelo por uma ortodoxia metodológica, que em nada se assemelha ao dogmatismo de que os marxistas vêm sendo, há tempos, acusados. Também ressaltou que o método tem como horizonte a transformação radical do atual quadro de relações sociais; o aspecto revolucionário não é um detalhe, mas está no âmago do materialismo histórico-dialético.

Por fim, defende-se a utilização do método por pesquisadores do campo educacional, elencando aspectos da realidade brasileira moderna que só podem ser compreendidas em suas relações com a totalidade material. A Reforma do Ensino Médio foi tomada, aqui, como um dos exemplos em que o materialismo histórico-dialético se apresenta como um método fundamental à explicitação daquilo que lhe é essencial, ou seja, daquilo que se esconde nos discursos tais quais se apresentam.

Longe de pretender esgotar um debate que já perpassa séculos, espera-se ter, ao menos, contribuído com todos os pesquisadores do campo que estejam comprometidos com o desvelamento das condições históricas do fazer educacional e com a emancipação humana.

### Referências Bibliográficas

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 1877. Disponível em <<https://pcb.org.br/portal/docs/anti-fuhring.pdf>>. Acesso em 12/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Carta para Joseph Bloch**. 1890. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>. Acesso em 12/01/2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América-Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, ed. 2, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. 12. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LENIN, Vladimir. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. Obras Escolhidas em seis tomos, Edições "Avante!", 1977, t.1, pp 35-39. Disponível em: As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo (marxists.org)

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 19. Ed.

São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

\_\_\_\_\_. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: livro 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.



# A CONSTRUÇÃO DE INFOGRÁFICOS SOBRE O PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Leilane Bezerra da Silva<sup>1</sup>  
Isabella Júlia Santana da Silva<sup>2</sup>  
Suzana Pereira Temudo<sup>3</sup>

## Introdução

A pesquisa científica apresenta-se como um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir o que já se sabe sobre um determinado objeto ou campo científico. Por isso a importância do planejamento da pesquisa. Esta parte consiste na fase que precede todo o trabalho, desde a concepção da ideia inicial, a formulação do problema e sua viabilidade, fases essas que constituem a pesquisa com os procedimentos de coleta de informações e o tratamento dos dados. De acordo com Santos (2002, p.50). “O trabalho de pesquisa visando a construção do conhecimento desenvolve-se por etapas, que se constituem num método, num caminho facilitador do processo”.

Para que o estudante apresente uma nova forma de aprender, pensamos nas estratégias utilizadas pelos professores para atingir determinado objetivo. Deste modo, cabe assim uma reflexão sobre o uso de infográficos como ferramenta pedagógica do processo de ensino- aprendizagem sobre os

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: leilane.bezerra@ufpe.br

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: isabella.julia@ufpe.br

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: suzanatemudo@hotmail.com

elementos de planejamento da pesquisa.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência remota na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A proposta das professoras estava em usar como recurso o texto Planejamento de uma pesquisa: uma introdução, de Sérgio Luna, publicado em 2006, das páginas 13 a 79, e construir o infográfico com os pontos principais. Cada dupla teve autonomia para se organizar e definir os tópicos mais relevantes do texto que se refere aos elementos do planejamento de uma pesquisa. A entrega ocorreu no período pré-determinado, no mural da Google *Classroom*. Também foi indicado que as duplas observassem os infográficos dos demais colegas, deixando comentários nas postagens no mural da sala virtual. Esta atividade se configura como um modelo de metodologia ativa muito utilizada na modalidade do ensino híbrido, a sala de aula invertida. De acordo com Rodrigues (2020), para desenvolver essa metodologia totalmente on-line, pede-se que o professor pense em uma situação didática, ações que correspondem a elaboração de um produto resultante da pesquisa e apresentar o produto por intermédio do espaço virtual, promovendo discussões com todo o grupo.

É evidente a utilização de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, ainda mais em se tratando de um período excepcional no qual estamos vivenciando agora, com a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que tem como consequência a COVID-19. Diferente da metodologia tradicional, na qual o professor é responsável pela transmissão do conhecimento aos estudantes, na metodologia ativa o papel do professor é de ser mediador, condutor, e o aluno é ativo na construção do conhecimento. Passa-se então a uma mudança pedagógica pautada nas agendas contemporâneas da educação onde o professor deverá estar atento ao que acontece no mundo de hoje (política, cultura, educação, comunicação etc.) para pensar práticas e soluções coerentes com as necessidades atuais.

É fundamental pensar também em outras formas de aprender e de ensinar, que valorizem o tempo presente e as novas experiências vividas em comunidade. A educação não pode simplesmente reproduzir as mesmas concepções e práticas do passado, nem tampouco esperar que a sociedade de hoje possua as mesmas expectativas de outrora. (FLORÊNCIO *et al*, 2020, p.06).

Nesse contexto entendemos que as metodologias ativas podem contribuir, de acordo com a atividade a que se destina, com a aprendizagem dos estudantes do ensino superior. Assim, é de fundamental importância entender a educação como algo que pode oferecer aos estudantes o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos a partir de ferramentas que contribuam com a autonomia na resolução de problemas e participação ativa na construção de novas aprendizagens.

Uma vez que as tecnologias promovem mediações entre as abordagens do professor (conhecimento) e a compreensão do aluno junto aos procedimentos pedagógicos (aprendizagem), pode-se dizer que ambos os processos devem estar estruturados e adequados ao esperado no processo educacional, considerando, sobretudo, os objetivos propostos pelo professor em seu planejamento didático-metodológico. (DIAS; FONFOCA; COSTA, 2017, p.03).

Esta pesquisa apresenta-se como estudo de caso exploratório que visa refletir sobre a construção de infográficos na disciplina de Metodologia da Pesquisa, no curso de pós-graduação, mestrado em educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Com isso objetivamos compreender como a construção de infográficos pode auxiliar os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Para respondermos a essa questão, especificamente objetivamos: analisar o planejamento e a construção dos infográficos pelos estudantes; descrever como a utilização do infográfico contribuiu na organização e a compreensão do tema proposto (elementos-planejamento de uma pesquisa); identificar quais as dificuldades e potencialidades encontradas pelos estudantes no uso de recursos tecnológicos para a construção do infográfico.

Devido ao seu aspecto atrativo, o uso das metodologias ativas pelo professor, associado ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas, pode colaborar com os estudantes motivando-os e facilitando a consolidação dos conhecimentos vivenciados nas aulas, além de tornar as aulas mais interativas e participativas. Esse estudo também visa contribuir com o debate sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior e de que maneira a incorporação de conteúdos interdisciplinares colabora nos processos de ensino e de aprendizagem.

## Procedimentos Metodológicos

Realizamos a revisão de alguns referenciais bibliográficos, dentre eles os estudos de Marconi; Lakatos (2002; 2019) sobre técnicas de pesquisa e fundamentos da metodologia científica, no qual as autoras explicam de modo detalhado o planejamento e a execução, bem como os procedimentos didáticos para o trabalho sistemático que deve ser realizado nas pesquisas científicas. Também utilizamos a leitura proposta por Severino (2007), que versa sobre os conceitos, orientações e fundamentações epistemológicas sobre o conhecimento científico. Estes estudos colaboram para a melhor compreensão sobre os elementos de planejamento da pesquisa. “Em resumo, é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e de indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer a expansão do conhecimento”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2003, p.182).

Yin (2004) aborda a estratégia do estudo de caso como ferramenta de pesquisa. Nessa perspectiva, utilizamos este instrumento para abarcar a ideia de que é uma estratégia para questões do tipo como e quando, no qual o foco está em fenômenos contemporâneos. A escolha por essa metodologia aconteceu por entendermos que o estudo de caso na pesquisa qualitativa é a investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto e que utilizando diversas fontes de dados possibilita uma visão ampliada do fato estudado.

Iniciamos o estudo de caso, com o intuito de compreendermos como a construção de infográficos pode auxiliar os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Esse objetivo surge a partir do questionamento: como a construção de infográficos possibilita a generalização do conhecimento sobre planejamento de pesquisa? Como resposta propositiva trazemos que a facilidade em lidar com metodologias ativas, aplicativos de *design* e outras ferramentas tecnológicas facilitam a generalização - conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes com acesso a essas novas tecnologias.

Para fins de entendimento, descrevemos como aconteceu a produção do infográfico, proposta das docentes da referida disciplina, no Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFPE. Os estudantes foram recomendados a formarem duplas, assim a atividade constava como assíncrona, visto que seria realizada fora do horário de aulas síncronas, que são as que os estudantes e professoras interagem simultaneamente em tempo real, no ambiente virtual. A entrega do material aconteceu, também, no

mural da *Google Classroom*, em que, cada dupla observou os infográficos, e deixou comentários nas postagens.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada de acordo com as duplas que foram formadas e que produziram o infográfico. No total foram formadas treze (13) duplas. A pesquisa sobre a construção de infográficos se desenvolveu a partir da leitura e análise dos materiais feitos por cada uma das treze (13) duplas e da análise das respostas do questionário aplicado.

Como técnica de recolha de dados, escolhemos o questionário que foi desenvolvido no *Google Forms* e distribuído via grupo de *WhatsApp* da disciplina. As vantagens em utilizar esta técnica, neste trabalho, foram: atingir o maior número de respondentes rapidamente; menor risco de distorção das respostas, pois o pesquisador não estava presente, além de otimização do tempo. A desvantagem foi a impossibilidade do encontro presencial para realizarmos entrevistas e ouvir atentamente o que os sujeitos teriam a dizer, visto que estamos num período de pandemia, no qual o isolamento social é imprescindível.

Embora se tenha dado destaque às entrevistas, à observação e à análise documental como principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento dos estudos de caso, há outras formas que podem ser associadas a essas, como, por exemplo, grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos ou outros. O importante é não perder de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso qualitativo. (ANDRÉ, 2013, p.100).

Após a conclusão da coleta de dados, relemos todo o material dos questionários e identificamos os pontos relevantes para iniciarmos a análise dos dados e discussão dos resultados.

Como técnica de análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. (MORAES, 1999, p.02).

Esta técnica constitui numa análise que não é neutra, os pesquisadores têm seus posicionamentos e pontos de vista que precisam ser

considerados. Além disso, como alertado pela técnica de análise de dados escolhida, a mensagem apresenta múltiplos significados que, de acordo com Bardin (2001) a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

## Elementos Do Planejamento Da Pesquisa

A natureza do trabalho científico, o foco de investigação das ciências humanas e sociais, está em descobrir a realidade social a partir do estudo dessa realidade. A Universidade é o local onde ocorrem as pesquisas, onde a produção acontece, ou seja, a formação científica. O ciclo do ensino-aprendizagem acadêmico está, também, na perspectiva de conectar os conhecimentos universitários, produzidos na Academia, com a comunidade fora dos muros da Universidade. A força da Universidade está na produção de ciência através das pesquisas, que é a atividade da produção de conhecimento.

“[...] o conhecimento produzido, para se tornar ferramenta apropriada de intencionalização das práticas mediadoras da existência humana, precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Ele não pode ficar arquivado” (SEVERINO, 2007, p. 34)

Na atividade de pesquisa é indispensável haver a ruptura do senso comum, suspender a opinião, colocar entre parênteses os achismos. Essa ruptura epistemológica acontecerá a partir da reflexão realizada através de diversos exercícios que provocarão novas visões acerca de temáticas ou objetos. Aí está o papel revolucionário da ciência, modificar determinados objetos através dos estudos e esclarecimentos teóricos/metodológicos, elucidações de questionamentos sobre eles.

Para isso, é necessário compreender que toda metodologia de pesquisa é precedida por uma metodologia de estudo. Pesquisamos sobre o que conhecemos, a partir das lacunas e questionamentos que encontramos na leitura sobre a temática proposta. Conforme Luna (2006), a pesquisa pretende suscitar um conhecimento novo, socialmente e teoricamente relevante e autêntico. É imprescindível estudar, ampliar o repertório bibliográfico sobre o tema, ou objeto, que se deseja obter um novo conhecimento, “toda

bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta” (FREIRE, 1981, p.08). Aprender a definir bem os conceitos, a partir do estudo da bibliografia, é um trabalho fundamental para a pesquisa.

É importante percebermos que o conhecimento é algo relacional, está sendo construído em um processo de flexibilizações e relações entre paradigmas, o que não reduz o rigor metodológico que será aplicado no estudo. Portanto, a metodologia deverá ser adequada ao objeto, ou temática, que é pretendida. Disposta em um determinado paradigma, em uma conjuntura específica, esta assume um posicionamento que não é neutro. Por isso devemos ser cautelosos quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2019, p. 169)

O desenvolvimento de um projeto de pesquisa compreende seis passos: 1. Seleção do tópico ou problema para investigação. 2. Definição e diferenciação do problema. 3. Levantamento de hipóteses de trabalho. 4. Coleta, sistematização e classificação dos dados. 5. Análise e interpretação dos dados. 6. Relatório do resultado da pesquisa.

Esses elementos de pesquisa podem ser compreendidos em fases que Luna (2006) enumera em nove requisitos básicos que a pesquisa precisa responder. Estes são: a formulação de um problema de pesquisa; a determinação das informações necessárias para encaminhar as respostas às perguntas feitas; a seleção das melhores fontes dessas informações; a definição de um conjunto de ações que produzam essas informações e a seleção de um sistema para tratamento dessas informações; o uso de um sistema teórico para interpretação; a produção de respostas as perguntas estabelecidas pelo problema; a indicação do grau de confiabilidade das resposta obtidas e a indicação da generalidade dos resultados.

O projeto de pesquisa, como planejamento das atividades a serem desenvolvidas, possibilitará ao pesquisador, impor-se uma disciplina de trabalho, não só a respeito da ordem dos procedimentos lógicos e metodológicos, mas também em termos de organização e distribuição de tempo. Constitui assim um roteiro eficaz de trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 129).

O planejamento da pesquisa, como primeira fase da pesquisa

científica, é de extrema relevância pois permite ao pesquisador questionar o que quer pesquisar e porque pesquisar determinado tema, ou objeto. Assim, buscará mapear, orientar e comunicar as etapas a serem seguidas ao longo da investigação.

Aparentemente esse início da pesquisa parece ser algo simples de ser feito. No entanto, é nessa fase que se tem a compreensão em relação ao problema de pesquisa. Com base no que se almeja desvelar, a partir dos questionamentos realizados, reforçados pelas leituras feitas sobre a temática, teremos as questões sobre o assunto. Aqui então temos o problema de pesquisa. Concordamos com Luna (2006) ao afirmar que há, pelo menos, dois fatores relevantes para a formulação do problema: relevância teórica e social. Além disso, alguns critérios devem ser reconhecidos:

- a. Viabilidade: pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa?
- b. Relevância: é capaz de trazer conhecimentos novos?
- c. Novidade: está adequado ao estágio atual da evolução científica?
- d. Exequibilidade: com esse problema, é possível chegar a uma conclusão válida?
- e. Oportunidade: o problema atende a interesses particulares ou geral? (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 174).

Estes critérios serão fundamentais para que a pesquisa contribua com a ciência, com o campo de estudo no qual se insere e com a sociedade em geral.

Porém, vale salientar que o processo de pesquisa é dinâmico, sendo assim, diante das condições sócio-históricas, não é um processo linear. A produção de conhecimento está fundamentada na síntese de fatores de objetividade e subjetividade, numa perspectiva dialética, síntese das múltiplas determinações. Portanto, é preciso observar as ampliações metodológicas na interpretação das realidades e, quanto ao planejamento da pesquisa e planos de investigação, encontrar um equilíbrio no qual deixá-los mais abertos e flexíveis não os tornarão frágeis.

## **Análise e Discussão Dos Resultados: a Construção Dos Infográficos**

Os infográficos atuam como uma ferramenta informacional que comunica uma mensagem a alguém. Para Bottentuit Junior; Lisboa;



Coutinho (2011), os infográficos são meios alternativos para apresentar uma mensagem de maneira objetiva e sintética, dando ênfase às suas principais características. Esta ferramenta é utilizada em diversas áreas e funciona como um facilitador na compreensão das ideias de determinado assunto, de maneira prática, “nos conteúdos educacionais, principalmente na Educação a Distância (EaD), os infográficos são utilizados para tornar o material educativo mais atraente, e como consequência estimular o aluno, bem como, motivar seu estudo”. (CERIGATTO; MEDEIROS; SEGURADO, 2010, p. 01).

A utilização de textos e elementos visuais no infográfico exige o emprego de técnicas que adequam a informação do texto às ilustrações utilizadas (gráficos, sequências, imagens etc.) e faça com que o leitor compreenda a mensagem a ser transmitida de maneira simples. “É a ilustração que dá vida, que conquista o olhar do leitor e o leva sem hesitação para dentro do infográfico. E, dependendo do tema, a ilustração desperta emoção”. (ALVAREZ, 2012, p.113). Também, conforme Alvarez (2012, p.113- 114, grifo nosso) para que o infográfico atraia o leitor, deverá atender aos seguintes aspectos norteadores:

**Informação:** as perguntas “O quê?” ou “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Como?”, ou “Por quê?” precisam ser atendidas;

**Significação:** o infográfico deve evidenciar o assunto- chave que motivou sua produção, buscar pontos de familiaridade com o conhecimento do leitor e atender às suas necessidades;

**Formatação:** apesar da diversidade de formas de apresentação, normalmente são encontradas unidades gráficas comuns que justamente as identificam como tal, diferenciando-as das ilustrações, que somente complementam a informação textual.

Peixoto (2020, p. 42-43) destaca a importância de infográficos no ensino superior elencando seis pontos:

(i) sua sólida relação com o modo de pensar das gerações Y (*millennials*- nascidos entre 1980- 1995) e Z (nascidos entre 1995 e 2010); dinâmico, com grande potencial interativo e imediato. [...] (ii) a junção de imagens e textos incrementa a eficiência do processo de compreensão do tema, aumentando a aprendizagem do aluno; (iii) serve de balizador para pesquisas futuras mais formais; (iv) fomenta as habilidades de síntese e análise dos alunos; v) trabalha sobre a autonomia do estudante [...]; (vi) potencial extremamente elevado de

utilização no ensino on-line, sobretudo com a evolução de itens de interação que podem ser agregados ao infográfico.

Atentos ao ponto (i) sobre a relação entre os infográficos e modo de pensar das gerações Y e Z, dinâmicos, interativos, de acordo com as respostas do questionário, apenas uma pequena parte dos respondentes, o que corresponde a 27,3%, havia realizado alguma atividade que envolvesse a criação de infográficos e 18,2% não sabia o que era infográfico. Portanto, a relação com o modo de pensar das gerações Y e Z não passa de uma idealização de sociedade na qual todos e todas tiveram acesso e conhecimento sobre o que é o infográfico “[...] uma de suas características básicas do conceito é a representação da informação com auxílio de recursos, os quais podem ser imagens, ícones, meios informáticos e multimídia”. (BOTTENTUIT JÚNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011, p.167).

Além disso, 72,7% dos estudantes informaram que não tinham familiaridade com as ferramentas de criação de infográficos on-line, mesmo assim, 90,9% acreditam que esse tipo de atividade estimula a participação e, mesmo de forma remota, promoveu uma aproximação entre os colegas, estimulou a criatividade, possibilitou uma nova forma de aprender o conteúdo e um pouco sobre ferramentas de criação de infográficos. “Elaborar infográficos exige dos alunos essa participação ativa e o exercício de competências cognitivas, relacionais e produtivas[...]” (ALVAREZ, 2012, p. 149).

Observamos que o planejamento da construção do infográfico seguiu uma lógica comum dos procedimentos metodológicos, a partir do resumo ou fichamento do texto base, promovendo uma síntese do conteúdo a ser exemplificado. Ressaltamos que o planejamento significa a organização de procedimentos que levará ao objetivo final. Para darmos prosseguimento às análises chamaremos os sujeitos da pesquisa de “EstM” (Estudantes do Mestrado) e suas respectivas numerações.

A organização dos pontos básicos da leitura possibilitou ao estudante separar os conceitos mais importantes que seriam trabalhados no infográfico. Assim, como Peixoto (2020), aponta para a necessidade do conhecimento das tecnologias digitais e dos elementos de design e conceitos de construção de infográficos como algo que não está nos currículos tradicionais de formação docente.

“Sim. Debatemos os pontos centrais do texto e elaboramos um documento em tópicos com o que seria abordado no infográfico para, a seguir, montá-lo. Discutimos também o design.” (EstM5).

A atividade contribuiu para a melhor compreensão do tema (planejamento da pesquisa).

“No sentido de que possibilitou pensar e visualizar os elementos do planejamento de pesquisa de modo mais sintético, articulado e estético.” (EstM2)

“Contribuiu na criação de um esqueleto estrutural do texto, visualmente tornou mais compreensível” (EstM10).

No fragmento acima, EstM2, percebe-se que ao desenvolver a atividade, o sujeito demonstra envolvimento com a temática, colocando em prática o que foi lido em outro formato “Sabemos, hoje, que as analogias visuais permitem melhor compreensão e fixação de dados, fatos e conceitos. Assim, os alunos se aproximam cada vez mais do universo invisível e abstrato da ciência.” (ALVAREZ, 2012, p. 147).

Para os sujeitos a atividade foi motivadora, pois possibilitou o trabalho de síntese, a troca de aprendizagens com os colegas. O estímulo à criatividade foi apontado como vantagem da atividade. Azevedo (2012) nos mostra o exercício da infografia na prática pedagógica como recurso para exercitar o pensamento crítico e criativo. A autora apresenta o pensar criativo como algo pouco explorado na educação formal. Para ela, a infografia é um potencial recurso para ativação do pensamento crítico e criativo. O processo de produção do infográfico é permeado pela criatividade desde o seu planejamento, execução e publicação. E, diante disso, entendemos que a atividade da construção do infográfico deixou de ser a aprendizagem receptiva, passiva para uma aprendizagem ativa, desenvolvendo novas habilidades e potencialidades aos estudantes.

O desenvolvimento do potencial criativo dos sujeitos no contexto atual parte do princípio de que vivemos em uma sociedade onde não temos a garantia, ou a certeza, do que virá acontecer. Portanto, a criatividade consiste em pensar ideias novas, originais e relevantes para a resolução de algum problema. Nesse sentido caberá ao professor estimular, através de novas técnicas, atividades que possibilitem a resolução de problemas que podem aparecer na sua vida pessoal e profissional.

Com o infográfico é possível informar, com a ajuda de diversos elementos visuais (imagens, cores, fontes), um determinado conteúdo tornando-o mais atrativo para o leitor. Algumas características essenciais desse tipo de texto são a linguagem sintética e objetiva, no qual as informações mais relevantes do texto são elencadas. Sendo assim, a atividade consistiu como ativa e, portanto, estimulou a criatividade dos estudantes além de contribuir com a aprendizagem do conteúdo referente ao planejamento da pesquisa.

Algumas dificuldades foram apresentadas pelos estudantes. A falta de prática com o uso de ferramentas tecnológicas de design on-line para a construção do infográfico foi uma das condições desfavoráveis evidenciadas pelos sujeitos. Além disso, foi exposto como desvantagem nessa atividade a orientação insuficiente e dificuldades estruturais como, o acesso a internet e pouco tempo disponível para a leitura do texto a ser ilustrado.

“Porque gasta-se muito tempo com a parte gráfica (design) o que acaba sendo irrelevante para o trabalho e aprendizagem”. (EstM1).

“Embora eu não tenha dificuldade em sintetizar as informações, tenho que organizá-las em um material que seja visualmente atraente”. (EstM8).

“Senti um pouco de insegurança, pois nunca tinha trabalhado com infográfico, mas a minha dupla me ajudou”. (EstM3).

Na modalidade de Educação a Distância (EaD) os recursos didáticos ficam, em sua maioria, na *internet*. A introdução desse modelo no contexto acadêmico fez a necessidade, ainda maior, de estarmos conectados. As ferramentas tecnológicas interferem no ensino- aprendizagem e a institucionalização nos sistemas de educação está cada vez mais presente. Nesse contexto, vale ressaltar, que hoje a apropriação das tecnologias auxilia, também, na prática pedagógica, pois promove a interatividade entre estudantes e docentes, estudantes- estudantes sobretudo com relação ao papel ativo do processo de ensino aprendizagem.

Em pesquisa recente, realizada pela UFPE aos discentes dos cursos de pós-graduação da referida instituição sobre a condição de estudo, saúde e família no contexto da pandemia da Covid-19, publicada em outubro de 2020, indica que: no curso de pós-graduação em educação, do total de 125 respostas, 47,2% compartilha o equipamento de informática com outra pessoa. Apesar de 96% afirmarem que possuem internet fixa em suas

residências, 32% afirmam que a qualidade do acesso à internet é regular. Por isso, 92% afirmam que o desenvolvimento dos seus estudos foi afetado durante a pandemia e, 50,43% com muitos impactos negativos. Com isso, observamos que o acesso aos recursos didáticos fica comprometido. E desta maneira, a aprendizagem também. As respostas do questionário indicam que o ensino aprendizagem está avaliado em regular por 32,99%, apenas 9,28% sinalizam excelência nessa avaliação (ASCOM, UFPE, 2021). Mas a principal reflexão que nos permitimos fazer sobre as condições de uso de tecnologias durante as aulas remotas, além de aprofundar e descortinar as desigualdades sociais já existentes, também nos mostra que é necessário que nesse novo contexto haja inclusão digital através de políticas que reafirmem o compromisso em minimizar essas desigualdades.

Ademais, com a suspensão das aulas presenciais, devido a pandemia da COVID-19, a implementação da Educação à Distância (EaD) se manifesta de forma mais atuante nas Universidades Públicas. É necessário não esquecermos que essa implementação é uma forma de ampliar a privatização da educação pública, principalmente no ensino superior. É um absurdo passarmos por esse momento de excepcionalidade e ignorarmos, solenemente, o que está por trás de toda essa situação. Toda essa vivência, a compreensão do nosso tempo e o exercício da crítica devem caminhar juntos pois, o sentido da ciência, do conhecimento produzido na universidade é esse. Enquanto for separada as condições técnicas dos processos de aprendizagens, desfoca-se da análise do problema principal.

Após a apreciação crítica dos infográficos produzidos pela turma, os estudantes avaliaram que a atividade foi proveitosa, positiva e estimulante.

“Muito positiva, pois uma nova ferramenta foi apresentada e ela traz uma série de novas possibilidades.” (EstM11).

“Gostei da atividade e acredito que a turma tenha sido muito criativamente estimulada, pois os infográficos ficaram lindos”. (EstM2).

“Foi uma atividade muito proveitosa e nos exigiu capacidades e habilidades importantes” (EstM10).

Com isso, identificamos que a atividade desenvolvida despertou o interesse nos estudantes, permitiu o estímulo à autonomia, a criatividade e incentivou a aprendizagem colaborativa com o apoio das tecnologias.

Apesar disso, gostaríamos de enfatizar que não podemos nos

esquecer da reflexão do contexto em que estamos inseridos. Sem essa análise, qualquer disciplina é somente uma parte de um processo formativo, que por sua vez, é político pedagógico. Portanto, ao passo que as tecnologias são nossas aliadas no ensino aprendizagem, devemos ampliar a compreensão sobre estas tecnologias de maneira crítica, desafiando as novas dimensões que este cenário atual nos apresenta. Produzir novos apontamentos implica reconhecer que não há respostas fáceis e simples na educação.

## Considerações finais

O planejamento da pesquisa enquanto parte da construção do projeto científico, contribui para a organização das etapas do projeto de pesquisa, desde a escolha e delimitação do tema, passando pelo levantamento bibliográfico, a formulação da questão, ou questões, norteadoras, definição de hipóteses e objetivos, métodos e técnicas de pesquisa e análise, até a generalidade do conhecimento. Um bom planejamento de pesquisa deverá responder a questões sobre a relevância do tema, viabilidade e contribuições para a ciência e a sociedade.

A construção de infográficos promoveu novas possibilidades de ensino aprendizagem e colaborou com a ideia de participação efetiva dos estudantes, promoção da disrupção da aprendizagem receptiva para a significativa onde o engajamento, a capacidade de análise e síntese e a integração de ideias provenientes de diferentes fontes estão como principal finalidade. Sendo assim, a aposta em metodologias ativas com uma abordagem que estimula a aprendizagem colaborativa e o estímulo à criatividade valorizam o pensamento crítico que, por sua vez, colabora para o desenvolvimento de novas habilidades.

No entanto, ainda há muitas questões que merecem atenção, principalmente com relação ao uso e acesso às ferramentas tecnológicas de maneira desigual. Nesse caso, os processos de ensino e de aprendizagem estariam rasos em termos pedagógicos, de relações sociais e políticas, visto que, a legitimação de formas de ensino à distância causa o empobrecimento desse processo perante a não democratização do alcance do conteúdo.

Por isso, esse breve estudo não pretende deixar respostas prontas, mas provocar questionamentos que não se esgotam nesse texto. A ciência não pode estar afastada da sociedade e todas as suas nuances. Serão as

desigualdades de conectividade que hoje ditam os limites da educação?

### Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Ana Maria Torres. **Infografia na educação: contribuições para o pensar crítico e criativo**. 2012. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9654>. Acesso em: 02, janeiro 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli\\_Andr\\_\\_O\\_que\\_\\_um\\_Estudo\\_de\\_Caso\\_417601789.pdf](http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que__um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf). Acesso em: 02, janeiro 2021.

ASCOM, UFPE. Divulgado resultado de consulta aos estudantes de pós-graduação sobre condições de vida durante a pandemia. [www.ufpe.br](http://www.ufpe.br), 2020. Disponível em: [https://www.ufpe.br/pt/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/divulgado-resultado-de-consulta-aos-estudantes-de-pos-graduacao-sobre-condicoes-de-vida-durante-a-pandemia/40615](https://www.ufpe.br/pt/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/divulgado-resultado-de-consulta-aos-estudantes-de-pos-graduacao-sobre-condicoes-de-vida-durante-a-pandemia/40615). Acesso em: 12 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v.13, n.2, p.163-183, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/695/719>. Acesso em: 09, dezembro 2020.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; MEDEIROS, Mirela Francelina; SEGURADO, Valquíria. Infografia e educação a distância. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Jaime Sánchez, Editor Santiago, Chile, 2010. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento22.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DIAS, Marilene Alves Ramos; FONFOCA, Eduardo; COSTA, Kátia Andréa Silva. A Integração de Tecnologias Digitais e a Constituição de Metodologias Interativas e Dialógicas: desafios e possibilidades na Educação Superior. **Pesquisa em discurso pedagógico**, nº02, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32160/32160.PDFXXvmi=>. Acesso em: 09 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

PEIXOTO, Marcus. Infografia. In: FLORÊNCIO, Alexandra Pontes [et al.] (Org.). **Metodologias ativas e práticas inovadoras no ensino superior**. Recife: Ed. Educat UFPE Publicações, 2020.

RODRIGUES, Ernandes. **Guia de metodologias ativas: com Google for Education**– Recife: Hub Educat UFPE, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sTd7czlrS0WSp0dq52EvQdEUxtJtb6U6/view>. Acesso em: 09 dez. 2020.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PELO SURDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE

José Arnor de Lima Júnior<sup>1</sup>  
Adriana Moreira de Souza Corrêa<sup>2</sup>  
Elizabeth Geseli dos Santos Ferreira<sup>3</sup>

## Introdução

O processo de construção de conhecimento é individual, ainda que ocorra mediado por atividades coletivas porque se concretiza a partir das experiências, interesses e formas de interação do sujeito cognoscente com o saber. O estudante surdo, por exemplo, que é usuário da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, desenvolve esse processo pautado nas interações nessa língua e nos elementos visuais que contribuem para a reflexão e a internalização de saberes. Para esse estudante, a Língua Portuguesa (LP) também integra o processo, mas na qualidade de segunda língua, portanto, essa condição implica em analisar o grau de fluência do surdo nesse sistema linguístico para entender e promover atividades que contribuam na construção do conhecimento.

Desse modo, conhecer as características do surdo na construção do conhecimento, os profissionais que precisam subsidiar esse momento e o papel

---

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Email: arnorjr\_brasil30rn@hotmail.com

2 Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Email: adriana.korrea@gmail.com

3 Tradutora intérprete de Libras da UFPE. Email: elisabete.ferreira@ufpe.br

de cada um deles no processo de aprendizagem, pode favorecer a seleção e a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem desenvolver atividades de ensino mais adequadas às necessidades do estudante surdo. Nesse sentido, esse texto busca responder aos seguintes questionamentos: como ocorre a construção do conhecimento acadêmico pelo surdo? Quais adaptações contribuíram para a construção do conhecimento por um estudante surdo no curso de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco?

Diante disso, foram construídos dois objetivos: o primeiro é discutir, pautado na teoria do letramento acadêmico bilíngue, o processo de construção de conhecimento do surdo; o segundo é apresentar as estratégias utilizadas por um estudante surdo do programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade na construção de conhecimentos acadêmicos nas aulas ocorridas no primeiro semestre do ano de 2021.

A metodologia utilizada para subsidiar as reflexões presentes nesse texto são o estudo bibliográfico (PRODANOV; FREITAS, 2013) e o Relato de Experiência, na perspectiva de Daltro e Faria (2019). Ainda baseado na abordagem de Prodanov e Freitas (2013), quanto a natureza, o estudo se caracteriza como aplicado, no que concerne ao objetivo é descritivo.

O texto está organizado em três seções que sucedem a introdução e antecedem as considerações finais. A primeira, intitulada *O surdo e a experiência visual* que trata da construção do conhecimento do surdo envolvendo a Libras e a visualidade. A segunda, que tem como tema *Da educação básica à universidade: processos de construção do conhecimento pelo surdo*, e aborda as particularidades de construção da experiência educacional da pessoa surda, integrando questões teóricas e da vivência do surdo que tem suas experiências socializadas nesse escrito.

A última se subdivide em três subseções que tratam dos seguintes temas: Construção do conhecimento em Língua Portuguesa na modalidade oral para a Libras nas aulas remotas; Estratégias de acesso à Língua Portuguesa escrita nas atividades de ensino e de aprendizagem; e Estratégias que favorecem a construção do conhecimento acadêmico pelo surdo.

## O Surdo e a Experiência Visual

A pessoa surda é caracterizada no Art. 2º do Decreto nº 5.626 como

“[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e **interage com o mundo por meio de experiências visuais**, manifestando sua cultura principalmente pelo **uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras**” (BRASIL, 2005, grifo nosso). Essa definição enfatiza a diferença do surdo pautada na relação que ele detém com os processos de interação e construção do conhecimento que ocorre pela visualidade e pela Língua de Sinais.

A Libras, por sua vez, na Lei 10.436 - que reconhece esse sistema linguístico - é entendida no parágrafo único do Art. 1º como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002 [sic]). Diante do exposto, a Libras é o meio através do qual o surdo compreende o mundo a sua volta e é citado, por Strobel (2008) como principal artefato da Cultura Surda.

A Cultura Surda, de acordo com Strobel (2008), é a forma do surdo interagir com o mundo e compreende as adaptações realizadas por ele para socialização e aprendizado. Desse modo, compreender a relevância da Experiência Visual e da Língua de Sinais para o surdo é essencial para entender as experiências e reflexões que favorecem o desenvolvimento desses estudantes. Campello (2008, p. 87) explica que, para o surdo “A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados” e, em complementaridade, Garcia (2020) destaca que esse reconhecimento promove equidade no acesso à informação e à educação.

Nesse contexto, a Língua Portuguesa é compreendida como uma segunda língua que deve ser aprendida e utilizada pelo surdo (BRASIL, 2002) e, para isso, devem ser selecionadas, pelo educador, estratégias adequadas às suas características de apropriação do conhecimento através desse sistema linguístico oral-auditivo que difere da Libras tanto na modalidade de expressão do conhecimento quando no número de usuários e produção de textos nessa língua.

Sobre a construção de saberes, Hott (2020, p. 89), fundamentada em Descartes, explica que:

O que é um saber?, perguntou René Descartes (2010), refletindo sobre a questão da existência e vinculando-a à ação subjetiva. Existir é pensar, definiu o filósofo, esgarçando nossa tradição herdada dos gregos e assim tem sido e ainda é.

Para existir culturalmente, uma categoria precisa ser nomeada, capturada na teia discursiva da língua, e, no decorrer desse processo, esta poderá ser elaborada e ressignificada pela própria fonte: a coletividade humana.

Diante da afirmação da autora, o conhecimento se constrói através da língua e das relações entre as significações construídas coletivamente. Para o surdo a internalização dos saberes ocorre, prioritariamente, com a mediação da Libras, mas, em função do registro científico na nossa sociedade ocorrer, predominantemente, de maneira escrita o surdo tem grande parte das fontes de acesso ao conhecimento utilizada na academia oriunda de registros escritos. Em função disso, o surdo precisa transitar entre duas línguas para ter acesso aos saberes socializados pela ciência.

Hott (2020) explica que o saber científico tem uma função importante na ordenação do mundo e, por esse motivo, é necessário pensar na construção do conhecimento na lógica da diversidade humana em função de privilegiar um grupo hegemônico. Tratando-se do surdo, o grupo hegemônico é o ouvinte usuário de uma língua oral, assim, pensar em um processo de ensino inclusivo perpassa o planejamento e a implementação de atividades de ensino que envolvam a Libras a LP escrita e, portanto, requer ajustes para que surdos e ouvintes possam interagir e socializar as suas reflexões.

Sobre isso, Hott (2020, p. 93) explica a relevância de compreensão da conceituação de “epistemologia da diferença” que, adaptada ao âmbito da instituição de ensino, implica em redesenhar o processo educativo, de forma a identificar o jogo de forças presente. No caso do surdo, o reconhecimento do *status* da LP em detrimento da Libras é essencial para que seja possível efetivar perspectivas e práticas de ensino diferenciadas que promovam oportunidades de aprendizado equânimes para surdos e ouvintes.

Para a autora, esse processo pode contribuir para os surdos e para os ouvintes, à medida que a construção do conhecimento ocorre por múltiplas linguagens, em agrupamentos sociais compostos por pessoas com características diversas, seja o grupo familiar, os demais agrupamentos que educadores e estudantes se agregam ou mesmo aqueles que influenciam a construção dos saberes no decorrer da nossa vida.

Assim, Hott (2020, p. 94) diz que “Pensar e registrar visões de mundo concebidas pelo outro amplifica a própria visão construída, gerando crises e possibilidades de novos acordos”. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento com presença de usuários de línguas diversas e experiências

escolares diferentes pode trazer benefícios para ambos os grupos e, desse modo, ampliar o conhecimento dos pesquisadores sobre a construção da pesquisa e sobre a divulgação do conhecimento científico.

## Da Educação Básica à Universidade: Processos de Construção do Conhecimento pelo Surdo

Ser surdo, usuário da Libras na universidade, é um desafio que perpassa a construção do conhecimento em duas línguas: na Língua de Sinais e na LP escrita. Em cada curso, seja *stricto* ou *lato sensu*, os objetivos do processo de aprendizagem e socialização de saberes são diferenciados e, por isso, os caminhos traçados pelos surdos são únicos. Nesse sentido, é preciso considerar que o aprendizado envolve as experiências anteriores dos alunos com as línguas envolvidas no processo, com a escolarização e com a internalização de saberes necessários para a construção de conhecimentos acadêmicos.

Em face do exposto, antes de discutirmos o processo de ensino do surdo no nível superior, faz-se necessário refletir sobre o percurso educacional do sujeito do relato. O início do processo educativo desse estudante ocorreu em 1991, com a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental (série que, na época, fazia parte da educação infantil e denominava-se alfabetização) em uma escola pública da cidade de Natal/RN.

A referida turma era regida por um docente ouvinte, usuário da Língua de Sinais (a nomenclatura Libras não era usada na época) e a turma composta apenas por estudantes surdos. A construção do conhecimento acontecia mediada pela Libras (nos momentos de explicação e socialização) e a LP era aprendida com estratégias de ensino de segunda língua. Durante o período que corresponde atualmente aos anos iniciais do ensino fundamental, o acesso ao texto, as estratégias de ensino e as interações para a construção do conhecimento ocorriam pautadas na visualidade.

As demais etapas da educação básica foram cursadas em salas inclusivas e sem a presença do Tradutor Intérprete da Libras (TILS), que é o profissional que verte a informação no par linguístico Libras/LP (BRASIL, 2010). Nesse período, as interações e práticas educativas eram baseadas na LP, oral ou escrita. Sobre a oralidade, mesmo realizando a leitura dos lábios,

o estudante afirma que a informação não era compreendida na totalidade e, no que se refere à produção escrita em LP, em função de ser uma segunda língua, o vocabulário e a organização do texto funcionavam como barreiras à compreensão do texto e a construção do conhecimento.

Fernandes e Medeiros (2017, p. 104) explicam que “É no contexto escolar que ocorrem os primeiros contatos sistemáticos com a multiplicidade de gêneros textuais, especialmente os escritos, e suas modalidades vão se ficando mais complexas à medida que a escolarização avança”. Entretanto, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a participação nas aulas ocorria pelas cópias às atividades, a trechos dos textos que eram localizados e copiados para a realização das tarefas, mas sem a compreensão do que aquelas palavras significavam e sem a construção do conhecimento de leitura e de produção de gêneros textuais na segunda língua.

Essa predominância da LP em detrimento da Libras perpassou ainda as práticas de ensino ocorridas na graduação em licenciatura em Pedagogia, cursada entre 2004 e 2008 em uma universidade particular de Natal/RN.

Sobre isso, Fernandes e Medeiros (2017, p. 103) destacam que:

A situação de bilinguismo vivenciada pelos surdos no ambiente acadêmico subalterniza a Libras no processo ensino-aprendizagem, dada a hegemonia ocupada pela Língua Portuguesa, seja nas interações verbais, seja nos diferentes gêneros textuais que circulam em sala de aula, como principal meio de acesso ao conhecimento formal.

As aulas aconteciam em LP e a Libras utilizada em situações pontuais com colegas próximos que auxiliavam o surdo na compreensão de alguns aspectos do conteúdo abordado. Contudo, a ausência do TILS e de metodologias mais próximas do aprendizado do surdo comprometeram o acesso ao conhecimento socializado nas atividades de ensino e às especificidades de construção do conhecimento científico. Diante da falta de acessibilidade às informações que tinham a LP oral e escrita como fontes de informação, esse surdo, no decorrer do curso, contratou um profissional para auxiliá-lo a realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O profissional contratado realizou a explicação, em Libras, das características do tipo de trabalho acadêmico desenvolvido pelo surdo; construiu junto com ele, em Libras, os conhecimentos sobre as etapas da pesquisa; traduziu a base teórica, da LP para a Libras, para que o surdo

selecionasse as informações que comporiam o trabalho final; e realizou a tradução do texto produzido pelo surdo em Libras para a LP escrita. Assim, a construção do TCC, foi desenvolvida por meio de um trabalho que ultrapassa a tradução (compreendida como o processo de verter a informação entre um par linguístico). O trabalho que foi realizado por esse profissional podemos configurar como mentoria de produção de TCC para usuários de LP como segunda língua.

No período compreendido entre 2006 a 2010, esse surdo cursou a graduação em Letras Libras, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com outras universidades e institutos federais. Esse curso foi produzido na perspectiva bilíngue e as estratégias visuais foram predominantes nas atividades de construção do conhecimento, a exemplo das atividades foram propostas em Libras e os textos receberam versões nessa língua. Quadros e Stumpf (2015, p. 22) dizem que o curso tem:

[...] como princípio a não exclusão de alunos surdos pela Língua Portuguesa, garantido amplo acesso e produção em Libras. Esse princípio é importante ser destacado pois garante ao aluno acessar todos os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Libras, além do português. Também, os alunos podem postar suas atividades na sua língua.

O TCC exigido para a conclusão do curso de Letras Libras foi um relatório de estágio supervisionado, produzido em LP que também contou com o serviço de mentoria de um usuário da Libras.

O ano de 2010 marcou o ingresso desse surdo na Pós-graduação, no curso de especialização em Libras: Tradução/Interpretação, proficiência e docência. Nesse curso, alguns professores eram surdos e outros ouvintes e, em todas as atividades de ensino, havia a presença do TILS. Contudo, no momento de elaboração do TCC final também foi necessária a contratação de um profissional externo à universidade para realizar a mentoria e a tradução do texto a ser apresentado. Essas e outras experiências educacionais marcam a construção do conhecimento por esse estudante e o letramento acadêmico, seja em práticas da oralidade/sinalizadas ou em práticas escritas. Kleiman (2020, p. 57) define o letramento acadêmico “[...] como um conjunto de práticas socio-históricas e culturais desenvolvidas na universidade para a compreensão e produção de sentidos nessa esfera da atividade humana”, logo, o acesso às formas do texto, seus conteúdos e

possibilidades de expressão são essenciais para a aprendizagem.

Em 2021, surgiu a oportunidade de concorrer a uma vaga no processo seletivo para o mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal de Pernambuco. A análise do Edital nº 01/2020 (UFPE, 2020), que rege o processo seletivo para o ingresso nesse curso indica que a avaliação dos candidatos foi realizada em três etapas: a primeira composta pela análise do projeto de pesquisa; a segunda pela entrevista e terceira pela análise do Currículo Lattes.

Na composição do projeto, produzido em LP, a mediação de um profissional bilíngue que realizasse a mediação linguística foi essencial para o êxito do candidato, conforme descrito no Quadro 1.

**Quadro 1 – Processo seletivo e mediação linguística**

<b>Etapas</b>	<b>Atividade</b>	<b>Relação Libras/LP</b>
1	Elaboração do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradução dos textos teóricos por um TILS (da LP para Libras).</li> <li>- Tradução, por um TILS, do edital do processo seletivo e dos pontos que devem conter no projeto<sup>4</sup>.</li> <li>- Elaboração do projeto em Libras/ gravação em vídeo (pelo surdo).</li> <li>- Tradução, pelo TILS, do projeto sinalizado em vídeo para a LP na modalidade escrita.</li> </ul>
2	2.1 Preparação para a entrevista	- Estudo dos textos que embasam a discussão teórica do projeto com ouvinte bilíngue.
	2.2 Realização da entrevista	- Mediação por um TILS da universidade tendo em vista que os avaliadores eram ouvintes e o candidato era surdo.
3	Análise do currículo	- Tradução do edital para conhecer as informações necessárias para a participação nessa etapa.

Fonte: Próprios autores, 2021.

Ao analisar o Quadro 1 é possível identificar que, no processo de acesso ao curso, a mediação do TILS foi fundamental para garantir o acesso ao surdo desde a compreensão do edital até a apresentação do projeto na

4 Algumas instituições disponibilizam a tradução do edital para a Libras a exemplo do Instituto Federal do Espírito Santo (no canal Ifes Cefor), mas, no caso citado, o documento foi disponibilizado apenas em Língua Portuguesa. Um dos editais traduzidos pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=enHBLzK0-mw>



entrevista. Contudo, trata-se de dois profissionais diferentes, um TILS foi contratado pelo candidato para mediar o acesso aos conteúdos e delinear o texto; o outro TILS foi disponibilizado pela instituição de ensino para a etapa de entrevista.

No que se trata da elaboração e apresentação do projeto, o processo de construção do conhecimento do surdo surgiu, primeiramente, na ideia de elaboração do texto que ocorreu em Libras. Esses pensamentos foram organizados e sinalizados ao TILS contratado pelo candidato, que verteu essas informações para a LP. Assim, a compreensão, a clareza sobre o objeto de estudo, foi construído na Libras, mas, somente com a tradução para a LP esse delineamento se tornou acessível ao avaliador que era ouvinte. Na segunda etapa - a entrevista - a comunicação foi mediada por outro TILS disponibilizado pela instituição, que tornou possível ao surdo a compreensão das orientações e questionamentos da banca sobre o projeto de pesquisa do candidato surdo.

Com a aprovação do candidato surdo, o desafio da versão de informações no par linguístico Libras/LP ocorreu no processo de construção de conhecimento nas aulas, nas atividades escritas e no acesso ao texto. Em todas essas situações, a presença do TILS foi essencial para tornar acessível a construção do conhecimento em agrupamentos formados por surdos e ouvintes.

## **Construção do conhecimento em Língua Portuguesa na modalidade oral para a Libras nas aulas remotas**

A experiência descrita ocorreu durante a pandemia do Sars-Cov-19, um vírus que causa uma pneumonia aguda de amplo contágio (BELASCO; FONSECA, 2020) e, em função dessa condição sanitária, as aulas ocorreram de maneira remota. Nesses momentos didáticos, a UFPE disponibilizou TILS para a interpretação da aula no par linguístico Libras/LP. Para exercer essa função, o profissional tradutor e intérprete de Libras precisa dominar conhecimentos específicos além da fluência na Língua de Sinais para poder interpretar o conteúdo das aulas considerando a fluência e os conhecimentos do surdo, de forma que ele consiga compreender as informações e discussões que ocorrem nas interações em sala de aula.

Para que isso ocorra, o TILS precisa conhecer o assunto a ser

trabalhado e selecionar uma organização linguística do texto traduzido (oral ou escrito) de modo que esteja adequada à situação comunicativa e ao nível linguístico do surdo. No processo de conhecimento do conteúdo, o TILS precisa entender o assunto, ampliar o vocabulário em Libras e em LP na área da tradução para atender as demandas conceituais trabalhadas nas aulas (MEDEIROS, 2018).

Nesse processo, o TILS pode se deparar com a ausência de sinais registrados e socializados em espaço de amplo acesso, como os glossários temáticos disponíveis em canais do YouTube e/ou em *sites* de instituições, a exemplo da UFSC<sup>5</sup>, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)<sup>6</sup> e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>7</sup>. É relevante ressaltar que a busca pelos sinais deve ocorrer em espaços administrados por instituições de ensino reconhecidas pelo trabalho com a Libras e, portanto, a credibilidade das fontes nas quais são disponibilizados os sinais é fundamental no processo de pesquisa de sinais pelo TILS.

Nesses momentos, o surdo criou sinais para conceitos e autores em Libras para evitar o uso da datilologia que “[...] é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88).

O uso do sinal em detrimento da datilologia traz maior conforto porque se trata de apenas um elemento para representar um conceito. Já a datilologia consistiria em vários sinais para representar uma palavra em LP, o que causa mais esforço visual e cognitivo para identificar o termo. Sobre isso, Santiago (2013, p. 35) explica que:

O intérprete faz escolhas no processo de interpretação e indica que quando existem conceitos sem sinais referentes na Libras o procedimento adotado pelos intérpretes é o uso do alfabeto datilológico ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, como um acordo entre intérprete e aluno surdo.

Situação semelhante ocorreu nas aulas de Metodologia da Pesquisa Científica ofertada no curso de mestrado em educação da UFPE. Ao se

---

5 Link: <https://glossario.libras.ufsc.br/> Acesso em: 26 jul. 2021.

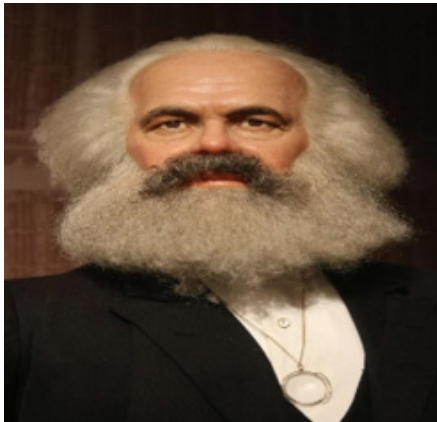
6 Link: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLNKP9q3zG7cHbtr7no8SGbFV\\_APriK8SN](https://www.youtube.com/playlist?list=PLNKP9q3zG7cHbtr7no8SGbFV_APriK8SN) Acesso em: 26 jul. 2021.

7 Link: [http://tvines.org.br/?page\\_id=333](http://tvines.org.br/?page_id=333) Acesso em: 26 jul. 2021.

depararem com a ausência de sinais disponibilizados em glossários de amplo acesso aos TILS para representar os conceitos interpretados para a Libras, o aluno surdo buscou referências visuais que servissem como motivadores para a produção de neologismos (novos sinais) em uma perspectiva de marcação icônica.

A iconicidade “é característica de alguns sinais ter sua forma motivada pelo objeto que representa, ou seja, sua produção assemelha-se ao objeto, a parte dele ou à relação que o homem desenvolveu com este referente” (ALBRES, 2012, p. 26). Exemplo de um desses sinais pode ser observado na Figura 1, que mostra o referente e na Figura 2, que mostra o sinal criado pelo estudante para representar o autor.

**Figura 1** – Imagem motivadora do sinal do autor



**Figura 2** – Sinal criado pelo estudante para identificar o autor.



**Fonte:** [http://t2.gstatic.com/licensed-image?q=tbn:ANd9GcR9nkGOhof8sQt\\_3vznZ6m5vQaN2MBOgunCMh\\_t-pPfJJuKOoUXIKPQLcZeQMs](http://t2.gstatic.com/licensed-image?q=tbn:ANd9GcR9nkGOhof8sQt_3vznZ6m5vQaN2MBOgunCMh_t-pPfJJuKOoUXIKPQLcZeQMs)

**Fonte:** Próprios autores.

Conforme apresentam as Figuras 1 e 2, para a criação do sinal do autor Marx, a característica selecionada da imagem foi o penteado do autor ilustrado na Figura 1.

A própria criação do sinal se configura em um momento de aprendizado do conteúdo tendo em vista que, nesse processo, a busca por informações visuais, a tradução do contexto do uso do sinal e outras

pesquisas realizadas no meio virtual contribuíram tanto para a composição desse vocabulário quanto para a construção do conhecimento. Desse modo, a construção ou estudo de glossários que relacionem a Libras e a LP podem ser atividades produtivas na constituição do conhecimento do surdo bem como a participação nos debates e atividades promovidas nas aulas remotas.

## **Estratégias de acesso à Língua Portuguesa escrita nas atividades de ensino e de aprendizagem**

Conforme discutido anteriormente, de acordo com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) a Libras não substitui a modalidade escrita da LP, mas isso não quer dizer que as situações de ensino vivenciadas pelo surdo possibilitem a compreensão das informações veiculadas nessa língua.

Fernandes (2006), ao discutir o tema, diz que o aprendizado da LP na modalidade escrita pelo surdo ocorre, no decorrer da vida estudantil, através de abordagens inconsistentes à construção do conhecimento desse sistema linguístico como segunda língua pelos surdos. Logo, as dificuldades de leitura na segunda língua acumuladas nas experiências anteriores de ensino se configuram como barreiras de acesso ao conhecimento acadêmico que privilegia a modalidade escrita da LP como meio de acesso aos saberes socializados pelos pesquisadores e que norteiam as discussões propostas nas aulas nas universidades.

Fernandes e Medeiros (2017, p. 105) elencam desafios à participação dos surdos nas atividades promovidas no ensino superior e estimulam o desenvolvimento de práticas que favoreçam o letramento acadêmico bilíngue do surdo. Para os autores:

[...] o letramento acadêmico envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua em seu processo de aproximação com os gêneros textuais acadêmicos, causados pelo estranhamento da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa; pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva; pela complexidade de conteúdos envolvidos na apropriação desse debate epistemológico, para enumerar alguns aspectos desse complexo processo.

A busca por conhecer o significado das palavras em LP disponibilizadas nos aplicativos de apresentação de texto, a exemplo dos *slides*, motivou o estudante surdo a pesquisar os significados das palavras expressas nos textos escritos. Para isso, foi utilizada a busca no *site* Google pelo termo que gerou a dúvida e, nesses momentos, foram priorizadas as explicações em Libras disponíveis em glossários (sinalários) e, caso não houvesse registro nos glossários nessa língua disponibilizados na *internet*, a procura era voltada para as significações em LP.

Nesse sentido, as aulas remotas, por possibilitarem a administração de busca pelo conhecimento em telas simultâneas (no uso do aplicativo de videoconferência e viabilidade de dividir tela com *sites* de busca) favoreceu a construção de conhecimento no momento em que as dúvidas surgiram e, assim, contribuíram para o entendimento do texto de maneira aprofundada.

Sobre isso, Almeida e Santos (2020, p. 473) explicam que:

[...] de nada adiantará um amontoado de palavras, frases e textos se não houver compreensão. É preciso considerar que a compreensão dos significados de cada signo linguístico se dá, sobretudo, num contexto de interação entre os usuários de uma língua e o mundo que os circunda, por meio das experiências linguísticas.

Em face dessa afirmação, entendemos que os materiais disponibilizados para dar suporte às discussões precisam considerar aspectos visuais, seja a Libras e outras linguagens, que favoreçam a internalização de outros conhecimentos. Assim, possibilidades de busca, indicação de *sites* e de materiais marcados pela multimodalidade (vários modos de produção da linguagem, como o imagético, escrito, audiovisual entre outros) são recomendados nesses momentos didáticos. Desse modo, as construções orais e escritas de mediação do conhecimento precisam agregar outros elementos e linguagens que venham a corroborar com o entendimento das informações e contribuir para que surdos e ouvintes possam interagir nas discussões mediadas por esses recursos.

Outro momento que envolve a atividade escrita é o acesso aos textos de apoio. Os textos utilizados para orientar as discussões na Pós-graduação são, predominantemente, registrados na LP, o que ocasionou dificuldades na compreensão do conteúdo e a necessidade de acompanhamento do surdo por TILS que pudessem verter trechos do texto da LP para a Libras a

fim de garantir o entendimento do conteúdo. Esse processo impõe ao surdo o acompanhamento de um TILS em um horário extra sala de aula e o faz depender do tempo disponível por esse profissional para atendê-lo.

De modo semelhante, em uma pesquisa sobre as demandas evidentes de acessibilidade às atividades promovidas no ensino superior, Fernandes e Medeiros (2017) identificaram que o acesso aos textos científicos como artigos acadêmicos e capítulos de livros usados como material de apoio nas disciplinas, foram a demanda citada por 75% pelos estudantes surdos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que participaram da pesquisa. Como alternativas à essa situação, os autores explicam ainda a necessidade de pensar em opções, além da tradução simultânea das aulas, que proporcionem o contato do surdo com gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica. Para isso, os autores indicam ainda o uso de textos traduzidos para a Libras que permitem a construção do conhecimento na língua natural do surdo e a participação nos debates promovidos nas aulas.

Nesse sentido, a solicitação de tradução de textos pela equipe de TILS da instituição ou o uso de textos traduzidos e disponibilizados nos *sites* ou canais do YouTube administrados por instituições de ensino superior, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina e no canal da plataforma YouTube intitulado “Tradução em Libras na UFPR” - descrito por Medeiros (2018) - são alternativas que ampliam o acesso ao texto pelo surdo.

Em síntese, as situações ora relatadas coincidem com as que foram citadas por Fernandes e Medeiros (2017) ao elencarem os desafios à participação dos surdos nas atividades promovidas no ensino superior que pressupõe a necessidade de realização de ações voltadas ao letramento acadêmico do surdo.

Diante do exposto, é necessário identificar e promover ações que visem favorecer o aprendizado do surdo tendo a Libras e a Língua Portuguesa para instrução, mas considerando as características individuais desses estudantes no processo de construção do conhecimento.

## **Estratégias que favorecem a construção do conhecimento acadêmico pelo surdo**

Com a recente ampliação da participação dos surdos nos cursos universitários, esse espaço educacional precisou se reorganizar para atender

as demandas desses estudantes. Sobre essas demandas, Fernandes e Medeiros (2017, p. 102 -103) explicam que o direito à educação bilíngue se efetiva quando o acesso e a produção do conhecimento, em todas as atividades de aprendizado são viabilizadas por meio da Libras e da LP escrita, considerando-se os aspectos de produção de Libras como segunda língua.

Sobre isso, os autores acrescentam que somente a presença do TILS em sala de aula não garante a inclusão do surdo, outrossim, é preciso repensar a situação de bilinguismo desses estudantes e proporcionar a tradução para a Libras dos textos acadêmicos que serão estudados em classes com surdos para que eles tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conteúdo que àquelas oferecidas aos ouvintes.

Outra estratégia, citada por Campello, Silveira e Rodrigues (2018), em uma pesquisa voltada para a educação básica, mas que pode ser utilizada no ensino superior, é a associação entre as línguas e a imagem na construção do conhecimento. Nas palavras das autoras, implica na “[...] presença de novos discursos, não somente o verbal oral ou escrito, mas os discursos predominantemente imagéticos que medeiam a produção do conhecimento a partir de novas formas” (CAMPELLO; SILVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 112). Nesse processo, são apresentadas como estratégias a produção de materiais complementares gravados, com registro em Libras e a presença de desenhos, fotos e vídeos que ampliem o conhecimento sobre o tema.

Diante do exposto, é essencial repensar as estratégias de ensino e materiais de apoio voltados para o ensino de surdos em diferentes níveis de ensino, sobretudo no ensino superior. Como fatores convergentes nas pesquisas discutidas e na experiência do estudante, essas práticas se voltam para um olhar diferenciado sobre o uso do texto e a inserção da visualidade, no uso da Libras e de outras linguagens na prática educativa, de maneira a promover situações equânimes de aprendizagem para surdos e ouvintes.

## **Considerações finais**

A inclusão do surdo, em quaisquer etapas da educação, perpassa a inserção de abordagens, estratégias, atividades e materiais didáticos em uma perspectiva bilíngue, que considere as experiências anteriores do surdo de uso da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse

sentido, é relevante entender que a compreensão do conteúdo e expressão do conhecimento por esse estudante ocorre, prioritariamente, por meio da Língua de Sinais e que, para o acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita é necessário contar com o TILS, com materiais traduzidos para a Libras e com recursos didáticos com ampla presença de recursos imagéticos.

Para isso, a presença do TILS nas aulas, o suporte desse profissional na interpretação das aulas, no acesso ao texto escrito que serve como material de apoio e para o registro do conhecimento na modalidade escrita da Língua Portuguesa são essenciais para oportunizar o aprendizado do surdo. Assim, promover a construção do conhecimento desse estudante pressupõe reconhecer o papel de cada língua – Libras e Língua Portuguesa - para o aprendizado dos surdos, além de selecionar os recursos humanos (TILS) e materiais (textos traduzidos, materiais visuais entre outros) que favoreçam a participação e a construção de saberes por esses estudantes. Entre os recursos citamos os glossários, *sites* e canais que disponibilizam recursos didáticos utilizados no âmbito acadêmico que trazem versões para a Libras, como aqueles disponibilizados pela UFSC, INES e UFPR, citados nesse escrito e tantos outros disponíveis na *internet*.

Em face disso, é fundamental ampliar as discussões sobre a temática para que sejam promovidas interações educativas nas quais os estudantes surdos possam construir conhecimentos mais sólidos que favoreçam a construção das suas pesquisas acadêmicas e a universidade possa repensar a organização de espaços e recursos para se tornar um espaço cada vez mais inclusivo.

### Referências Bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. *In*: SOFIATO, Cássia Gessiaukas *et al.* **Língua Brasileira de Sinais – Libras: aspectos linguísticos e históricos**. São Carlos: Ufscar, 2012. Disponível em: [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/EM\\_libras.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/EM_libras.pdf) Acesso em: 26 jul. 2021.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTOS, Anabela Cruz. Bilinguismo em contexto bimodal no Brasil: uma política subversiva de direito linguístico. **Interfaces da Educação**. v. 11, n. 33, p. 467 – 483, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4379> Acesso em: 26 jul. 2021.

BELASCO, Angélica Gonçalves Silva.; FONSECA, Cassiane Dezoti da. Coronavirus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 73, n. 2, p. 1- 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>



ccivil\_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2020. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm) Acesso em: 16 maio. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVEIRA, Luciane Cruz; RODRIGUES, Luciane Rangel. Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, nº 50, p. 111 – 130, Rio de Janeiro, jul-dez, 2018.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr., 2019.

FERNANDES, Sueli; MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. n. 35, **Revista Arqueiro**, p. 100 -117, jul/dez, 2017.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. Idosos surdos: um arquivo da memória e língua de um grupo social. In: GARCIA, Maria Izabel dos Santos. **Fazeres epistêmicos e a educação de surdos**. Ediciones CELEI: Santiago, Chile, 2020. p. 30 – 43.

HOTT, Sandra Regina Costa de Araujo. Por uma epistemologia das diferenças. *In*: GARCIA, Maria Izabel dos Santos. **Fazeres epistêmicos e a educação de surdos**. Ediciones CELEI: Santiago, Chile, 2020. p. 89 – 97.

KLEIMAN, Angela B. Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas. SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de.; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EAD. *In*: QUADROS, Ronice Muller de. **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. Tradução e letramento acadêmico: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico Língua Portuguesa/Libras. **Revista Espaço**, nº 50, Rio de Janeiro, jul-dez, 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/453> Acesso em: 27 jul. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano de.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu**: estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190709>. Acesso em: 19 jul. 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital 1**, de 10 de agosto de 2020. Seleção para Ingresso ao Programa de Pós-Graduação – 2021 – Mestrado. nº 55, ed. 079 especial, B.O.: UFPE, Recife, p. 01 – 40, 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39770/2951672/Edital+Mestrado+2021/ee0590c5-32b6-4b61-a3ae-795234d15a72> Acesso em: 26 jul. 2021.

## Os/as Autores/as

### **ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA**

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Educação Especial (UFC) e Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participa do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA).

### **CARLOS EDUARDO DA SILVA**

Professor de espanhol da Rede Estadual de Educação de Pernambuco - SEE, Pós-graduando em Ensino Língua e literaturas hispânicas - UFPE, Mestre em Educação pela mesma instituição. Grupo de estudo: Nova Gestão Pública e Gestão da Educação - um estudo em municípios pernambucanos.

### **DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO**

Mestra em Educação pela UFPE na Linha: Formação de Professores e Prática Pedagógica; Graduada em Pedagogia (UFRPE) e História (UPE). Professora da Educação Básica, com atuação no Ensino Fundamental (I). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades

Audre Lorde (GEPERGES - UFRPE) e colaboradora da Cátedra Paulo Freire – UFPE.

## **DIANNE KÉTHULLY DELFINO DA SILVA**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2022); Formada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2016), e em Pedagogia pela União Brasileiras de Faculdades - UNIBF (2021); Especialista em Serviço Social e Gestão de Políticas Públicas pelo Centro Universitário Modelo (2017); Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, pela Secretaria de Saúde do Recife - (2020), com título de Sanitarista; Especialista em Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileiras de Faculdades - UNIBF (2021); Docente dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social da UNINASSAU; Formadora de Professores de Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens, Adultos e Idosos pela Soluções Moderna (Projeto Aprova Brasil); Presidente da Liga Acadêmica de Serviço Social da UNINASSAU.

## **EDUARDO JOSÉ DOS SANTOS DIAS**

Cientista Social e Pedagogo, mestrando na área de Política Educacional pelo PPGE/UFPE. É professor na Educação Básica há 12 anos e participa, desde 2020, do Observatório de Gestão e Política Educacional da UFPE.

## **ELIZABETE GESELI DOS SANTOS FERREIRA**

Discente do curso de Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), Pós graduada em Libras e Educação Inclusiva da pessoa surda pela Faculdade Alpha (2019), Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2017), Tradutora Intérprete de Libras pela Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra (ETEASD) (2017).

## **FABIANO ELIAS PEREIRA**

Professor licenciado em Geografia pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), especialista em gestão educacional e coordenação pedagógica e mestre em educação, ambas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participante dos grupos de pesquisa GIERSE (Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representações Sociais e Educação), vinculado à UFPE, e GEPRESPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas), vinculado à UNIUBE. Atua como professor em instituições de ensino básico em Pernambuco desde 2017.

## **HELLEN CHRISTINA JUSTINO BARROS**

Cursou Pedagogia (UFPE), Mestre em Educação na linha Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (UFPE). Atualmente trabalha como Pedagoga em Instituição Privada.

## **ISABELLA JÚLIA SANTANA DA SILVA**

Mestra em Educação no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Pedagogia pela UFPE. Professora Polivalente na Rede Municipal de Igarassu-PE. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Michel Foucault e Educação: Reverberações e Ensaios de Pensamento, Membro da Cátedra José Martí (UFPE). Monitora Voluntária do Projeto de Extensão: Trabalhar as diferenças é promover a educação - NUCH/UFPE. Integra a Comissão de Heteroidentificação das Cotas Raciais da UFPE desde 2010. Pesquisa nas temáticas de gênero, raça, currículo, sexualidade, educação, movimentos sociais, narrativa, subjetivação, educação popular e escrevivência.

## **JOSÉ ARNOR DE LIMA JÚNIOR**

Mestrando em Educação pelo Programa Pós-graduação em Educação - PPGedu da UFPE, graduação de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior INAES (2008) e Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2010), Especialização em Libras pelo Estácio/FATERN (2012). Atualmente é

professor de Libras do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - DPSIE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Campus Recife/PE. Tem experiência na área de Educação de Surdos, com ênfase em Libras - Língua Brasileira de Sinais. Participa como membro pesquisador do Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos - GEPESES e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre o Léxico da Libras - GRUPELL e como membro pesquisador do Grupo de Pesquisa: Instrução em Libras como L1 e L2 - GELIL2. Atua como professor formador da DEAD/CAPES/UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em Letras Libras e como Monitoria de Tradução e Interpretação do Curso de Pós-graduação (Especialização - Lato Sensu): Tradução de Textos de Português para Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

## **KLEDJA GERMANIA ARAUJO DA SILVA TENÓRIO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), graduada em Letras - Língua Portuguesa também pela UNEAL (2017), professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Tem experiência nas áreas de Educação e Letras com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

## **LEILANE BEZERRA DA SILVA**

Pedagoga, especialista em docência e performance na educação à distância e mestra em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participa do grupo de pesquisa: Qualificação Profissional e Relações entre trabalho e educação (CNPQ/UFPE). Organizadora do livro contando histórias de educação (<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/676/685/2141>). Atuou como auxiliar da gestão de cursos e pós intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo, na Secretaria de Educação de Pernambuco; no SESI-PE esteve como supervisora/coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, é analista de regulação educacional responsável pela autorização e normatização dos cursos (ensino técnico e superior) no SENAC-PE.

## **LÍGIA CAVALCANTI CALDAS**

Pedagoga (UFPE), Mestra em Educação (UFPE) e Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade do Porto). Estágio como assistente de professoras em turmas de Educação Infantil e Coordenação pedagógica. Faz parte do Ciclo de Estudos de Estudos Culturais em Educação (UFPE) e do Grupo de Estudos de Gênero e Performatividade (UFPE).

## **LIS PAIVA DE MEDEIROS**

Cursa Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Núcleo de Educação e Espiritualidade. Mestre pelo mesmo programa. Especialista em saúde da Família pela Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui interesse nas áreas de Gênero e Sexualidade, Espiritualidade, Feminismos, Decolonialidade, Formação Humana.

## **LUÍS FELIPE DA SILVA**

Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Acadêmico de Vitória - Universidade Federal de Pernambuco (2019), atualmente cursa o Mestrado em Educação do PPGE/UFPE, seguindo a linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Integrante do Grupo GESTOR. Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba. Dedicar-se às seguintes áreas de atuação: Educação Física Escolar, Políticas Educacionais e Educação Física.

## **MARIA RAMOS VIÉGAS**

Mestra em Educação (UFPE) na Linha Educação e Linguagem. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE.

## SUZANA TEMUDO

Mestra em Educação (UFPE), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Michel Foucault e Educação: Reverberações e Ensaios de Pensamento, (PPGE-UFPE). É integrante voluntária no projeto de extensão universitária promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas - GEPCOL/UFPE (CE/UFPE). Atualmente é professora de educação básica da rede privada.

## VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Mestra em Educação (UFPE). Especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior (ESAB). Especialista em Educação Inclusiva (ESAB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESAB). MBA em Gestão Estratégica (SENAI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UVA). Graduada em Licenciatura em Letras Português e Espanhol (FABRAS). Pesquisadora no campo da Educação. Se interessa por pesquisas sobre: Formação de Professores; Prática Pedagógica; Tecnologias digitais; Ensino Remoto; EaD; Infâncias, Brincadeiras e Tecnologias; Representações Sociais. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFRI) UFPE/CNPQ. Extensionista do Laboratório de estudos, pesquisas e extensão sobre infâncias e projetos lúdico-educacionais inclusivos (LIPLEI/Multiverso/UFPE). Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras EaD da UFRPE. Experiência em Coordenação, Gestão Pedagógica e Docência no Ensino Superior.



## Os/as organizadores/as

### **EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, na linha Formação de Professores e Prática Pedagógica. Graduado em Licenciatura em Educação Física (UFRPE). Pesquisador do grupo de pesquisa A EJA em Contexto de Privação de Liberdade (registrado no CNPq). Colaborador do Instituto Menino Miguel/Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuando no Núcleo de Envelhecimento, Velhice e Idosos e na Universidade de Formação Aberta à Pessoa Idosa. Professor temporário do município de Igarassu, lotado na Escola Maria Djanira Lacerda Leite e Professor efetivo do Estado de Pernambuco, lotado na Escola Estadual Irmã Dulce, situada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima. Desenvolve pesquisas sobre Educação Gerontológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação em ambientes de restrição e privação de liberdade; Crenças, Atitudes e Concepções sobre a Velhice; Formação de Professores; e Saúde da Pessoa Idosa.

### **LUÍS GUSTAVO DA COSTA PEREIRA**

Mestre em Educação - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2023, Especialista em Políticas Educacionais e Inovação - FUNDAJ, 2018; Especialista em Gestão da Educação Municipal - UFPE, 2016; Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Maurício de Nassau, 2009; Pós-Graduado em Avaliação Da Performance Humana - UPE, 2003; Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco,

UPE, 2001. Atualmente exerce a função de Analista Educacional em Educação Física na Secretaria de Educação do Município do Ipojuca; Professor de educação física do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Paulista; Experiência na área educacional e de saúde, com formação de professores, pesquisa e coordenação de projetos. Membro do Grupo de Pesquisa - UFPE - Educação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação de Liberdade. EJA-CPL.

## **MARCIA REGINA BARBOSA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (Educação e Linguagem), e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Educação de Jovens e Adultos). Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores e Prática Pedagógica, com foco em Educação e Formação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação de Liberdade. É líder do Grupo de Pesquisa A EJA em Contexto de Privação de Liberdade da UFPE (registrado no CNPQ). Como Investigadora integra o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), O Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL), o Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20 e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. Desenvolve atividades de Coorientação de Doutorado, Formação, Palestras e Seminários em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

## **VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Mestra em Educação (UFPE). Especialista em Planejamento Educacional e

Docência do Ensino Superior (ESAB). Especialista em Educação Inclusiva (ESAB).Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESAB). MBA em Gestão Estratégica (SENAI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UVA). Graduada em Licenciatura em Letras Português e Espanhol (FABRAS).Pesquisadora no campo da Educação. Se interessa por pesquisas sobre: Formação de Professores; Prática Pedagógica; Tecnologias digitais; Ensino Remoto; EaD; Infâncias, Brincadeiras e Tecnologias; Representações Sociais. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana,Representações e Identidades (GEPHFRI) UFPE/CNPQ. Extensionista do Laboratório de estudos, pesquisas e extensão sobre infâncias e projetos lúdico-educacionais inclusivos (LIPLI/Multiverso/UFPE). Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras EaD da UFRPE. Experiência em Coordenação, Gestão Pedagógica e Docência no Ensino Superior.

## **VIVIANE DE BONA**

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica, Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica e Doutorado em Educação pela UFPE. Atualmente é professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFRI). Coordenadora do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Pedagógicos Inclusivos (LIPLI). Tem experiência na área de Educação, com foco principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, processos de ensino-aprendizagem, processos formativos em espaços não escolares, infância contemporânea e representações sociais.



**Título** Produção do conhecimento no campo educacional

**ISBN** 978-65-00-88636-8

**Organização** Everton Cavalcanti  
Luís Gustavo da Costa Pereira  
Márcia Regina Barbosa  
Virgínia Renata  
Vilar da Silva  
Viviane de Bona.

**Capa e Projeto Gráfico** Rodrigo Victor

**Formato** e-book

**Tipografia** Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

