

N. 25

Ano 16º jan./jun. 2021

PAIDEIA

REVISTA DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA
SAÚDE/FUMEC





**UNIVERSIDADE
FUMEC**
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

UNIVERSIDADE **FUMEC**

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Ms Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2021 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Ano 16, n.25 (jan./jun. 2021) -.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D' Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Sob responsabilidade dos autores.

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

A ATIVIDADE EDUCACIONAL COMO RESSIGNIFICAÇÃO DA DEMOCRACIA: UM OLHAR A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE Prof. Ms. João Victor Jesus Oliveira Nogueira.....	11
A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE Amanda Oliveira Rabelo	29
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MÉTODO CIENTÍFICO ENTRE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA Márcia de Oliveira Lima Fitaroni e Marcelo Nocelle de Almeida	51
ESTÍMULO AO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE UMA HQ – OSWALDO CRUZ E A TURMA DA MÔNICA Rosália Caldas Sanábio de Oliveira Fabiana da Conceição Pereira Tiago Viviane Moreira Maciel Érico Anderson de Oliveira	75
IOGA EDUCATIVA EM ESCOLAS NO ENSINO FUNDAMENTAL Flávia Garcia Portilho e Antônio Villar Marques de Sá.....	97

Editorial

O volume **Escritos sobre educação** reúne uma série de artigos produzidos sobre múltiplas experiências educacionais e educativas, trazendo a dinâmica e a especificidade das Ciências da Educação - pela reflexão, pela história e pela experiência, pautadas pela ciência.

E é na dinamicidade pedagógica que o sentido da educação se constrói: quer seja pelas mãos de Paulo Freire e Anísio Teixeira na construção democrática, pelo pensar a formação docente na indissociável arquitetura acadêmica do ensino, pesquisa e extensão ou pelas representações sociais sobre o método científico, quer pela ação pedagógica de estímulo ao raciocínio ou pela prática da loga. Eis a ampla trajetória percorrida pelos autores na elaboração do pensamento educacional que este volume da Revista Paidéia tem a alegria de compartilhar com os leitores.

Em **“A Atividade Educacional como Ressignificação da Democracia: Um Olhar a partir das Pedagogias de Anísio Teixeira e Paulo Freire”** o professor João Victor Nogueira, partindo do pensamento educacional de Paulo Freire e Anísio Teixeira, discute as concepções de Educação e Democracia, bem como suas possibilidades ou não no contexto das estruturas sociais. O autor demonstra que, “para Freire, a construção de uma educação libertadora seria calcada na produção das condições de possibilidade para o ser humano “ser mais”, o que daria os contornos da ressignificação da Democracia.”

A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, requisito fundamental da formação docente, é o tema do artigo da professora Amanda Rabelo, **“A relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente”** que busca demarcar a articulação entre as concepções de ensino, pesquisa e extensão, bem como analisar as contribuições dos campos da didática e do currículo neste processo. Para tal, efetua uma revisão bibliográfica dos conceitos com o objetivo de relacioná-los e discutir questões de maior alcance, que incluem a Didática e o Currículo como elementos importantes ao debate. Este artigo traz à tona elementos presentes em pesquisas e práticas acadêmicas que “indicam atualmente vários caminhos para a sua concretização, que precisamos conhecer e praticar nas realidades de formação docente.”

Márcia de Oliveira Lima Fitaroni e Marcelo Nocelle de Almeida, no artigo **“Representações sociais sobre o método científico entre alunos de um curso de Pedagogia”** apresentam os resultados da pesquisa realizada entre estudantes da área, que objetivou compreender a percepção dos discentes sobre a concepção de método científico. A pesquisa foi pautada pela utilização da “técnica de evocação livre de palavras (ELP) por meio de formulário, seguido pela elaboração de um texto”, cujas informações foram posteriormente tabuladas, possibilitando uma análise da percepção dos estudantes. O estudo possibilitou aos autores detectarem que “a percepção do conceito de método científico, e suas implicações em suas produções acadêmicas futuras, mesmo apresentando uma pequena mudança de paradigmas, ainda precisa ser problematizada no decorrer do curso, a fim de desenvolver posturas mais críticas e menos reducionistas.”

O artigo **“Estímulo ao raciocínio geográfico no fundamental através de uma HQ – Oswaldo Cruz e a Turma da Mônica”**, dos autores Rosália Caldas Sanábio de Oliveira, Fabiana da Conceição Pereira Tiago, Viviane Moreira Maciel e Érico Anderson de Oliveira, é resultante de uma pesquisa participante e qualitativa,

realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, em escola particular no município de Belo Horizonte - MG (Brasil). O desenvolvimento da pesquisa, pautado pelas orientações teórico-metodológicas das teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky, utilizou atividades que estimularam a curiosidade, a autonomia, o dialogismo entre os estudantes, como também a troca de informações e o debate coletivo como elementos para a construção da autonomia e elaboração de conclusões. Uma pesquisa-ação, didático-pedagógica, que demonstrou “a evolução do desenvolvimento cognitivo alcançado pelos alunos de uma turma do Ensino Fundamental II”.

Em “**Ioga Educativa em Escolas no Ensino Fundamental**”, escrito a partir de pesquisa bibliográfica e exploratória, os autores Flávia Garcia Portilho e Antônio Villar Marques de Sá investigam as possibilidades pedagógicas e legais da inserção da ioga e do *mindfulness* no ensino fundamental, a partir de indagações como: “é válida ou não sua incorporação nas escolas, como é a inserção da prática da ioga, o que auxilia na rotina dos aprendizes, quais as referências teóricas, as possibilidades para essa integração e as suas bases legais.” O estudo busca demonstrar que “a ioga auxilia a escola no dia a dia no enfrentamento de adversidades entre os alunos, na convivência mais pacífica entre eles, na atenção e no foco em sala de aula, e até nos resultados das provas” No entendimento dos autores, a ioga educativa traz benefícios à comunidade escolar, e sua inserção no currículo é válida e benéfica para toda a comunidade escolar.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

*Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Curso de Pedagogia - Universidade FUMEC*

A Atividade Educacional como Ressignificação da Democracia: Um Olhar a partir das Pedagogias de Anísio Teixeira e Paulo Freire

PROF. MS. JOÃO VICTOR JESUS OLIVEIRA NOGUEIRA*

Resumo

Neste artigo discutiremos como a atividade educacional fora mobilizada pelos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Paulo Freire na ressignificação da Democracia, partindo do entendimento de que esta seria um ideal moral para a reconfiguração da sociedade, devendo ter no processo escolarizador o eixo central para sua aprendizagem e produção. Veremos como Teixeira defendia uma experiência democrática que não fosse redutível unicamente a uma forma abstrata de igualdade, verificável apenas teoricamente, mas materializável através de práticas e políticas promotoras de equidade. Abordaremos como as ideias de Anísio Teixeira seriam, posteriormente, potencializadas pela de outro educador nacional, Paulo Reglus Neves Freire, indicando o modo como os dois intelectuais divergiram ao longo dos anos em suas posições, embora convergissem na

*Mestre em Educação pela UFMG (2020), na linha História da Educação, defendendo a dissertação de título: "Educação Moral: um estudo sobre as disputas entre educadores católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930". Licenciado (2014) e Bacharel (2017) em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da UFMG. Professor do Colégio Tiradentes da PMMG. Participa do Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores, coordenado pelas Prof^{as} Dras. Cynthia Greive Veiga e Maysa Gomes, igualmente na Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Membro, também, do Grupo de Estudos e Pesquisa Humanidades, Educação e História da Educação (GEPUH), da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), liderado pela Prof. Dra. Maysa Gomes. E-mail: jvnog91@gmail.com/jvnog@hotmail.com.

defesa de uma educação gratuita, laica e de qualidade para todos, bases incontornáveis para o progresso em ambos os autores. Refletiremos, assim, a partir da obra fulcral de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, o conteúdo de tais diferenças, especialmente, pelo alinhamento de Freire com as categorias revolucionárias produzidas na transição dos anos 1960 para os anos 1970. Veremos como em suas reflexões, Educação e Democracia tornam-se conciliáveis apenas por um processo intrinsecamente libertador, uma vez que, para ele, as estruturas da sociedade, em todas as experiências políticas conhecidas, eram marcadas pela lógica da dominação. Discutiremos como que, para Freire, a construção de uma educação libertadora seria calcada na produção das condições de possibilidade para o ser humano “ser mais”, o que daria os contornos da ressignificação da Democracia segundo o referido autor.

Palavras-Chave: educação; democracia; moral; Paulo Freire; Anísio Teixeira.

1 Introdução

O célebre filósofo pragmatista John Dewey foi notabilizado por suas contribuições ao que ficou conhecido como movimento da Escola Nova. Com atuação destacada em universidades americanas e experiências em diversos países, sua filosofia educacional alcançou grande repercussão e impacto entre fins do século XIX e o início do século XX, reverberando, direta ou indiretamente, até os dias de hoje. As ideias de Dewey, como parte integrante da Escola Nova, constituem uma peça importante de um movimento composto, mas ao mesmo tempo podendo ser interpretada, sob certa perspectiva, como ponto de chegada das proposições de uma *Pedagogia Moderna*. Com fortes críticas ao tradicionalismo educacional, especificamente, tais questionamentos podem ser interpretados como um combate à tradição, de um modo mais lato, elemento constitutivo

do liberalismo político ao qual era filiado.

Se no âmbito internacional Dewey gozava de grande reconhecimento e suas ideias recebiam ampla discussão, no Brasil, um educador baiano, nascido na cidade de Caetité, iria alcançar significativo reconhecimento, e também grande impacto nas discussões educacionais a partir dos debates suscitados pela educação *deweyana*. Trata-se de Anísio Espínola Teixeira, educador brasileiro, que não apenas traduziu e desenvolveu do ponto de vista teórico as concepções educacionais de John Dewey, mas que também buscou implementá-las, dentro do possível, nos espaços institucionais que ocupou como administrador educacional, como foi o caso de suas duas passagens pela Instrução Pública da Bahia (1924-1928; 1947-1951), na gestão educacional do Distrito Federal (1935) e, mais tarde, à frente da Capes (1951) e do INEP (1952).

De Dewey, Anísio Teixeira se servia e se apropriava de várias ideias, contudo, para o objetivo deste artigo, ressalta-se a concepção de democracia como ideal moral para a reconfiguração da sociedade, noção desenvolvida pelo filósofo norte-americano na obra *Democracia e Educação* (1916). Esta noção baseava-se na ideia de que, para a construção de uma sociedade amplamente democrática, seria imperioso que a Democracia fosse amplamente aprendida pelos sujeitos que a compõem, sendo a escola a instituição estratégica para a aprendizagem democrática. Dewey partia da compreensão de que o ambiente escolar deveria ser não apenas conduzido democraticamente, por todos os sujeitos que dele participam, inclusive os estudantes, como também deveria ser estruturalmente democrático, de modo a reproduzir as condições societárias que os discentes encontrariam ao completar o período de educação escolar e, como intencionado pelos educadores, que também construiriam fora dos muros da escola. Ideias com este escopo viriam a ser desenvolvidas aqui no Brasil não apenas na pedagogia de Anísio Teixeira, mas também na de Paulo Freire, ainda que com importantes modulações entre os dois educadores.

2 Desenvolvimento

Destarte, podemos observar o alinhamento do pensamento de Anísio Teixeira à pedagogia *deweyana*, especialmente no que tange à Democracia como valor moral, conforme mencionado, em citação famosa presente na obra *Educação para a Democracia*, de 1936. No excerto em questão, Teixeira asseverava, referindo-se aos problemas nacionais, que “só existirá Democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. (TEIXEIRA, 1936, p. 247)

Para tal empreendimento, deveria se universalizar o acesso à educação, com fins de tornar universal, também, a experiência democrática. Uma experiência que não fosse redutível unicamente à uma forma abstrata de igualdade, verificável apenas teoricamente, e ainda assim, apenas ao nível jurídico, mas uma democracia consubstancializável, expressa na noção *deweyana* das chamadas “artes do fazer”. Estas, por sua vez, notadamente relacionadas à aprendizagem por via de trabalhos manuais e consoantes com as necessidades empíricas dos indivíduos.

O resgate de Dewey por Anísio Teixeira diz respeito, em certa medida, à tentativa de formar uma cultura política democrática, discussão muito em voga à época. Os antagonismos à construção desta cultura política, que teria termos amplos e inclusivos, podem ser interpretados como a reação de forças tradicionalistas e do alto poder econômico contra uma espécie de democratização social dentro da “democracia” liberal.

No contexto dos anos 1950 e 1960 no Brasil, a categoria de cultura política** vinculava-se, estreitamente, com certa ideia acerca

** A categoria cultura política foi construída no século XX, mas seus formuladores retiraram inspiração de autores que escreveram em períodos anteriores. Um deles foi Alexis de Tocqueville, no livro *A Democracia na América*, de 1835. Nesse trabalho, hoje um clássico, o pensador francês desenvolveu a ideia de que a força da organização política dos norte-americanos derivava não somente das instituições,

do chamado desenvolvimentismo econômico, como observamos na avaliação de Rodrigo Patto Sá Motta:

Encontramos o uso da expressão cultura política no Brasil antes de ter se tornado conceito das ciências sociais, provavelmente na acepção apresentada há pouco. Parece-me ser este o sentido do termo cultura política que figurava no título da conhecida revista do Estado Novo [Cultura Política]: constituir uma cultura política para uma nação considerada em estágio infantil, incapaz de autogoverno. Desejava-se formar uma cultura política para um povo inculto, cultivá-la. Curiosamente, após o fim do Estado Novo (1945) e o fechamento da Revista Cultura Política, o Partido Comunista apropriou-se do termo. [...] O conceito cultura política ganhou estatuto acadêmico e as primeiras reflexões sistemáticas nos anos 1950 e 1960, em meio ao debate das ciências sociais norte-americanas. A motivação dos autores a discutir o tema era compreender melhor a origem dos sistemas políticos democráticos, partindo da percepção da insuficiência dos paradigmas iluministas que viam o homem como ator político racional. Questionando a fragilidade das explicações tradicionais, alguns cientistas sociais começaram a formular a hipótese de que democracias estáveis demandavam cidadãos com valores e atitudes integralizadas, ou seja, a presença de uma cultura política. (MOTTA, 2009, p. 15-16)

Anísio Teixeira, com expressiva influência norte americana em sua formação, tivera sempre a educação praticada nos EUA como referência, especialmente a partir dos postulados de John Dewey, fato verificável na publicação, por parte do educador brasileiro, das obras *Aspectos Americanos de Educação* (1928) e *Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos* (1934). A

mas tinha relação com os hábitos e costumes daquele povo, o que ele chamou "hábitos do coração" (FORMISANO, 2001, p. 393-426). Tal insight seria aproveitado e desenvolvido por cientistas do século XX, responsáveis por elaborar o argumento de que o funcionamento dos sistemas políticos dependeria de fatores culturais. [...] Em seus usos iniciais, implicava também certa hierarquização, a compreensão de que alguns povos possuem cultura política, são mais avançados, enquanto outros ainda não a têm, ou apenas em forma inferior ou incompleta. No último caso, pairava o suposto de que nos casos de ausência era necessário desenvolver a cultura política, inculcá-la nos povos e sociedades ignoras. (MOTTA, 2009, p. 15)

partir de tal referencial, podemos compreender a associação do pragmatismo educacional *deweyano*, que no Brasil tinha como um de seus maiores expoentes o próprio Anísio Teixeira, ao ideário econômico desenvolvimentista que no mesmo período aqui se delineava, em especial a partir dos intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Em termos institucionais, a associação entre desenvolvimentismo e pragmatismo pode ser lida a partir da confluência de interlocuções entre o mencionado Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), este último sob a liderança de Anísio Teixeira. Desta forma, o próprio Estado brasileiro, a partir da articulação do Ministério da Educação e Cultura, concatenou esforços nas duas instituições supracitadas para a formulação do ideário pragmatista enquanto ideologia do desenvolvimentismo econômico (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 96-98).

Por intencionar articular industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional, o pragmatismo educacional ligado ao movimento escola novista brasileiro tornava-se uma opção frutífera para os entes do Estado (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 98). Anísio, amplamente vinculado à pedagogia *deweyana*, seria agente catalisador para tal síntese educacional. Assim, inspirado mais uma vez na obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 2009), Anísio Teixeira defenderia que a criação de uma cultura científica, produzida por uma educação que ensina aos estudantes um tipo de raciocínio crítico baseado no método científico de apreensão da realidade, poderia produzir a cultura política necessária para a vida democrática ambicionada para todo o país. O que seria feito, principalmente, através da incorporação de reflexões e práticas pedagógicas baseadas no experimentalismo e universalizadas por uma escola não dual, ou, positivamente dito, na escola única, características que compunham o quadro maior que Teixeira chamava de “escola progressiva”. (TEIXEIRA apud MENDONÇA *et al.*, p. 104-105) Sob tal perspectiva, a construção de uma democracia

que, mais que uma elaboração teórica, fosse a base para a criação das condições para a transformação social e, por conseguinte, atenuação das desigualdades sociais, seria uma maneira de tornar mais democrática a própria “democracia liberal”, colocando-se contra os interesses facciosos de amplos setores vinculados ao campo político do liberalismo, bem como de intelectuais religiosos, requerentes de poder sobre a educação. A bem da verdade, seria uma forma de oportunizar um regime “meritocrático” de fato, em consonância com os pressupostos de seu “liberalismo social’.

Assim, a ressignificação qualitativa da democracia brasileira, significava, para Teixeira, a possibilidade de construção civilizacional do Brasil, compreensão que fica patente em passagem célebre da obra *Educação Não é Privilégio* (1994), a saber:

“(..). Não se pode fazer educação barata - como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência?” (TEIXEIRA, 1994, p. 175-176)

O empenho em uma ressignificação da democracia brasileira, pensada como condição imprescindível para a realização civilizacional do Brasil, é reforçado pelo entendimento *anisiano* de que a Democracia seria a base de uma filosofia política realmente capaz de orientar políticas públicas impactantes sobre a realidade social, especialmente através da Educação. A rigor, além de plataforma a orientar as filosofias educacionais, a Democracia seria, para Teixeira, valor moral irrenunciável para o progresso societário.

A cúpula da Igreja Católica iria identificar nos valores democratizantes de Anísio Teixeira, sobretudo a luta por uma escola universalizada, única e, especialmente, pública e laica, a expressão de uma atitude irreligiosa, sobretudo a partir da publicação de *Educação Não é Privilégio* (1957). (MENDOÇA *et al.*, 2006, p.

89-99) A bem da verdade, tratava-se de uma reação conservadora ao dever estatal de promover a diversidade de credo e, diga-se, de não-credo também. Em outros termos, era uma reação às filosofias educacionais alijadas do confessionalismo religioso como valor para a educação pública. Tratava-se, também, do receio de se perder influência econômica e social por uma possível qualificação do ensino público, ideia que fora expressa em uma defesa intransigente por parte dos católicos do privatismo educacional. Em linhas gerais, tratava-se de uma pressão social dentro do jogo democrático, mas norteadas por valores profundamente antidemocráticos.

Para se operacionalizar tal antagonismo à uma democracia efetiva, partia-se de um dualismo entre cultura e trabalho na educação, que pode ser lido como uma visão antropológica hierarquizadora, elitista e segregacionista. Daí, talvez, o enfoque tão grande dado por Teixeira à ideia de que a democratização da escola e, por extensão, da sociedade, só poderia ocorrer a partir da implementação da escola única. Possivelmente, este deve ser o motivo, também, pelo qual Anísio Teixeira conferira tanto destaque à ideia de um ensino integrado, que suplantasse dicotomias que, muitas das vezes, traziam prejuízos pedagógicos aos estudantes, além de desvalorizar o trabalho docente.

Um dos dualismos combatidos fora o referente à dicotomia ciência *versus* moral, cuja síntese produzida pelo educador brasileiro caminhará no sentido de perceber a moral como um campo de estudo da ética, enquanto ciência. Percebida em caráter interdisciplinar, a moral cientificamente manejada sob a égide da ética seria algo basilar para se efetivar a prática científica (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 106). Tal visão acerca da dimensão subjetiva da prática científica talvez possa ser tomada como a chave para se pensar a ligação entre a Democracia enquanto valor moral e sua aplicabilidade na sociedade enquanto filosofia política para a educação. Ligava-se, sobretudo, com intentos civilizatórios que seriam

ensaiados de modo experimental no *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, ou *Escola-Parque*, empreendimento pedagógico por ele encetado e cujas pretensões civilizadoras podem ser apreendidas do seguinte excerto:

“[...] desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos, também, que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...]; desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (TEIXEIRA apud ABREU, 1960, p. 57-59).

Neste sentido, a ideia de se criar de uma sociedade “cultura”, expressão dos padrões civilizatórios ocidentais, entrelaçada às discussões de época sobre culturas políticas, é a evidência mais cabal da associação entre pragmatismo e desenvolvimentismo, uma vez que no período se afirmava reiteradamente a insuficiência e o atraso de países como o Brasil. Dada a ambiência das décadas de 1950 e 1960, eivada de polarização política e sanha reacionária, a afirmação de um projeto para a soberania econômica e social nacional, pode ser compreendida como uma tentativa de democratizar a própria Democracia, se entendemos a construção de mais equidade social como a qualificação do regime democrático. Ainda que esta proposta se desse dentro dos marcos da economia política capitalista, tratava-se de uma posição antagônica à anti-democracia defendida por significativos grupos conservadores e mesmo liberais, cujos valores morais e/ou econômicos constituíam entrave para a promoção de equidade social.

De certa forma, as ideias de Anísio Teixeira, seriam, posteriormente, potencializadas pela de outro educador proveniente do nordeste brasileiro. Trata-se, especificamente, de Paulo Freire.

Partilhando a formação nas Ciências Jurídicas, os dois intelectuais divergiriam, ao longo dos anos, em suas orientações políticas. Teixeira manterá de modo constante ao longo de sua vida uma posição democrata liberal, ao passo que Freire viria a se tornar um democrata socialista. Do ponto de vista educacional, ambos convergiriam na defesa de uma educação gratuita, laica e de qualidade para todos como caminho incontornável para o progresso. (SILVA, 2019, p. 2)

Em 1959, Paulo Freire publica seu primeiro livro, intitulado *Educação e Atualidade Brasileira*, no qual demonstra aproximações em relação à avaliação da conjuntura histórica e político-social elaborada ao longo dos anos por Anísio Teixeira, sendo de grande importância na constituição de seu próprio pensamento. Nesta obra Freire traz temáticas que posteriormente também figurariam em seus textos, como as diversas antinomias, o enfoque na dialogicidade e a ressignificação de olhares ingênuos em olhares críticos, com o fito de erodir visões de mundo monolíticas e de provocar efeitos emancipadores. (FONSECA, 2010, p. 3)

Após a publicação e repercussão de seu primeiro livro, Paulo Freire intensificara sua atuação com “trabalhos de extensão cultural e alfabetização de adultos.” Desenvolvendo os chamados “círculos de cultura”, ele ganhara bagagem para elaborar seu próprio método de alfabetização, fundamentado teoricamente não apenas em seu desenvolvimento acadêmico, mas também em sua atividade enquanto militante da educação. A integração de teoria e prática, o que de certa forma nos faz lembrar as contribuições de John Dewey e, por extensão, de Anísio Teixeira, acerca do ensino e da aprendizagem, passariam, contudo, por uma guinada em direção à uma nova compreensão da atividade crítica do educando. Neste período, o golpe militar de 1964 instigara Paulo Freire a acentuar a criticidade de sua pedagogia, o que será materializado primeiramente na obra *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967 e, consagradas universalmente em *Pedagogia do Oprimido*, texto

produzido entre 1968 e 1969 e publicado em 1970. Neste ponto da história percebemos uma ruptura epistemológica de Freire em relação às produções de Anísio Teixeira, pois, a partir de então, Paulo Freire abandona em grande medida a atitude conciliadora do texto de 1959. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire se afina com categorias revolucionárias produzidas na transição dos anos 1960 para os anos 1970. Educação e Democracia tornam-se conciliáveis, em suas reflexões, apenas por um processo intrinsecamente libertador. (FONSECA, 2010, p. 3) Trata-se da ideia de que a democratização da educação, e por consequência, da sociedade como um todo, só seria possível pela libertação dos entes sociais de sua condição de oprimidos e de opressores. A criticidade da educação ultrapassa o método científico, e assume os contornos de uma teoria social. Ou seja, a filosofia educacional freiriana é levada à máxima potência de uma revolução cultural, ou, de outra forma, de uma pedagogia antropologicamente revolucionária.

Assim, a *Pedagogia do Oprimido* apresenta uma teoria da ação compromissada concretamente com os seres humanos marginalizados da sociedade. Nesta obra indicara-se a empatia e a solidariedade como caminho para relações sociais altercentradas, de modo a produzir sentimentos e práticas de alteridade por todos os que são vilipendiados em relações sociais desumanizadoras. Freire, neste contexto, assume uma posição ideológica de caráter humanista, pela qual se pretende operacionalizar a libertação dos oprimidos em face das diferentes formas de injustiça que sofrem, notadamente através de sua dominação e coisificação por seus opressores. Em certa medida, tais relações opressivas vão se identificar com a própria estrutura da democracia liberal, tida como produtora e reprodutora das assimetrias da sociedade. Democratizar a Democracia, em Freire, torna-se socializar a Democracia, pela via cultural e por uma transformação antropológica subsequente, que se consubstanciaria na formação de novos homens e mulheres, conforme vemos:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1970, p. 19)

É de suma importância perceber, que este “homem novo” proposto por Paulo Freire deveria ser, qualitativamente, um ser humano muito diferente daqueles formados pelos valores de um humanismo liberal, conforme classicamente consolidado a partir do movimento iluminista. Deveria diferir, também, do “novo homem” de certo tipo de antropologia filosófica marxista, engendrada pelos referenciais da oposição dialética ao liberalismo, mas produzida sob a mesma linguagem política da violência e da dominação, conforme vemos:

O “homem novo”, em tal caso [lógica dominante], para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados. [...] Daí, [está] a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 1970, p. 18)

Neste sentido, Paulo Freire traz não apenas uma crítica as tentativas de transformação radical da realidade, como as “revoluções burguesas” ou os processos revolucionários que materializaram

o “comunismo real”, mas as condições que produziram o desvirtuamento do caráter emancipatório para o ser humano em tais experiências históricas. Trata-se de uma crítica não apenas às limitações das experiências políticas ditas “democráticas” vivenciadas pela humanidade, mas principalmente às bases antropológicas que tornaram insatisfatórios os seus resultados, conforme podemos observar:

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos pólos da contradição. [...] Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens. Por esta razão, estes freios, que são necessários, não significam, em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje. (FREIRE, 1970, p. 24)

Por estas palavras de Freire percebemos que, para o autor, não se revoluciona a situação de opressão pela linguagem política da violência e da dominação, compreensão que o afasta de um marxismo violento e dogmático, conforme injustamente tal educador tem sido caracterizado de modo difamatório ao longo da história política brasileira. Paulo Freire idealiza uma revolução interna do homem pelas relações educativas, de modo a tornar possível um novo tipo de sociedade. É o que fica patente quando afirma que, precisamente por este motivo, “somente os oprimidos,

libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 1970, p. 24) Ou seja, a mesma opressão que os avilta e humilha, para ele, também escraviza os opressores, que precisariam ser libertados para também serem mais seres humanos. Isto, pois, a opressão por eles produzida, seria evidência da própria desumanização daqueles que oprimem. Desta forma, o que estaria colocado na pedagogia de Paulo Freire, mais que uma doutrina educacional, seria um modelo ético-antropológico para um novo mundo que se pretende construir.

Nesse contexto, resta indagar, como produzir tal revolução freiriana? A resposta, segundo parece, passa pela efetivação de uma educação libertadora, na qual aos estudantes e aos profissionais da educação, haja a possibilidade de “possuírem sua palavra”, ou seja, de terem autonomia e protagonismo na sociedade. Isto, pois, devemos levar em consideração que, “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo.” (FREIRE, 1970, p. 71). O antídoto para tal ferramenta de dominação, conforme depreendido da obra de Paulo Freire pelo professor Ernani Maria Fiori, seria compreender:

Em linguagem direta [que]: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo. (FREIRE, 1970, p. 11)

Com tudo que discutimos, percebemos que, a construção de uma educação libertadora, calcada na produção das condições de possibilidade para o ser humano “ser mais”, isto é, não ser oprimido e, também, não se tornar opressor, seria a base da democracia educacional *freiriana*. A plataforma para a vitalização da Democracia sobre tais parâmetros seria uma educação dialógica, ou seja, marcada pelo protagonismo compartilhado entre os sujeitos integrantes do processo educacional. Assim, somente por meio do diálogo, uma expressão da fraternidade e igualdade, seria possível produzir liberdade. Paulo Freire leva às melhores consequências, portanto, os lemas do iluminismo revolucionário, depurando do humanismo em que este se baseava os fatores produtores da necropolítica liberal e, em certos casos, socialista. Trata-se da ressignificação radical e revolucionária da educação democrática defendida por Anísio Teixeira, sendo, a um só tempo, criticamente amorosa e fraternalmente libertadora.

3 Considerações Finais

A partir do exposto podemos indicar que a atividade educacional, pensada como eixo construtor de uma democracia efetiva, fora ideia marcante tanto das pedagogias de Anísio Teixeira, quanto de Paulo Freire. No primeiro caso, trava-se de um meio para conferir um conteúdo de igualdade social mais concreto à democracia liberal, tornando viável, pela prática da equidade, a mitologia político-econômica do liberalismo, cuja tradução corrente pode ser identificada no conceito de “meritocracia”. No segundo caso, Paulo Freire nos brinda com uma pedagogia na qual, mais que produzir uma “equidade” ainda assentada sob um ser humano dominador e violento, capaz de desfazer a realidade desta equidade, se têm a possibilidade de redefinição dos valores pelos quais se estruturam a existência deste ser humano, tornando possível

engendrar uma nova sociedade sob relações humanas mais livres, igualitárias e fraternas.

Nos dois casos, a Democracia é pensada como valor moral da construção de uma sociedade mais harmônica. Tal moralidade residiria em uma dignidade humana universal, que deveria ser respeitada na organização político-social do Brasil, especificamente falando. Em Teixeira, vemos a tentativa de se produzir condições mais justas para se jogar o jogo econômico e societário que se é proposto. Em Freire, vemos a ideia de se redefinir os próprios jogadores, notadamente pela assimilação do que de mais valioso têm no jogo que historicamente vêm sendo proposto, ou seja, a capacidade do diálogo e da cooperação entre os homens. Seria, assim, através de tal operação, a mudança do próprio jogo. Ao cabo de tudo, Paulo Freire traz uma possibilidade radical de se ressignificar não apenas a educação brasileira, mas o mundo, partindo da compreensão de que a Democracia ultrapassaria, inclusive, a condição de valor moral para se erigir à sociedade, podendo ser considerada, também, uma metodologia ética para as relações sociais. Neste contexto, ela se tornaria condição e metodologia ética para se refletir sobre quem queremos ser e, por conseguinte, que mundo queremos construir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ANÍSIO Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 1-68.

DEWEY, John. *Democracy and Education 1916: The Middle Works 1899-1924*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2009. v. 9.

FONSECA, Sérgio. C. da. A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, [S. l.], v. 24, n. 48, p. 247-272, 12 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MENDONÇA, Ana W. P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 96-113, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MOTTA, Rodrigo P. S. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). *Culturas políticas na história: novos*.

SILVA, Crislaine J. A. Anísio Teixeira e Paulo Freire: a educação como ponto de interseção no pensamento político liberal e socialista brasileiro. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, 2019.

Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/16150>. Acesso em: 6 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. Original publicado em 1936.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, [1934?]. 195 p.

Data de submissão: 24 de novembro de 2021

Data de aprovação: 05 de dezembro de 2021

A relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente

The relationship between teaching, research and extension in teacher training

AMANDA OLIVEIRA RABELO*

Resumo

Este artigo discute a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação de professores e a contribuição dos campos da didática e do currículo nesta discussão. Para tal efetua uma revisão bibliográfica definindo inicialmente os três conceitos para depois efetuar uma confluência dos mesmos. Portanto, o objetivo deste artigo é relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como discutir sobre as contribuições dos campos da Didática e do Currículo para este debate. Conclui que apesar da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão não ser uma realidade totalmente presente nas universidades brasileiras, as investigações acadêmicas e práticas de formação docente indicam atualmente vários caminhos para a sua concretização, que precisamos conhecer e praticar nas realidades de formação docente.

Palavras-chave: ensino; pesquisa; extensão; formação docente.

*Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Seropédica, RJ, Brasil. Jovem Cientista da FAPERJ. <amandaorabelo@ufrj.br>

Abstract

This article discusses the inseparability of teaching, research and extension in teacher training and the contribution of the fields of didactics and curriculum in this discussion. For this, I carry out a bibliographic review, initially defining the three concepts and then confluence them. Therefore, the purpose of this article is to relate teaching, research and extension in teacher training as well as discussing the contributions of the Didactics and Curriculum fields to this debate. I conclude that although the indissociability between teaching research and extension is not a reality that is totally present in Brazilian universities, academic research and teaching training practices currently indicate several paths for its implementation, which we need to know and practice in the realities of teacher education.

Keywords: *teaching; search; extension; teacher training.*

1 Introdução

É amplamente difundido na academia brasileira que a Universidade é composta de três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, na realidade esta tríade não é uma realidade totalmente presente nas Universidades Brasileiras, como demonstram as pesquisas de Maciel (2010), Maciel e Mazzilli (2010), Martins (2016) entre outras, que mostram que cerca de um terço das universidades (neste caso são principalmente as universidades pública) tem as condições para atender a este princípio por terem pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e o regime em tempo integral dos docentes. Outros autores permitem analisar que na área de educação a conquista da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão necessitam que a Universidade esteja mais aberta às parcerias entre Universidade-escola, à pesquisa em colaboração, como as de André (2012), Campelo e Cruz (2016), entre outras, conforme defenderei na parte final deste ensaio.

Com relação a origem do princípio, Maciel e Mazzilli (2010) situam-na a partir da formulação da idéia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visando uma "universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante" pela ANDES, com outras entidades sociais durante o "Fórum da Educação na Constituinte" durante o período de reabertura política. A mobilização posterior contribuiu decisivamente para a inclusão deste princípio no artigo 207 da Constituição Federal, consagrando uma luta histórica dos movimentos sociais em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão. Portanto, Mazzilli (1996) expressa que o papel social da universidade na construção de uma sociedade igualitária e democrática requer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Maciel e Mazzilli (2010) descrevem que foram feitas várias tentativas frustradas de se retirar este princípio da constituição, por ferir os interesses econômicos dos setores públicos e privados (especialmente dos privados), culminaram no fato de que este princípio foi omitido da LDBEN 9394/96, como parte de uma política maior sob orientação de organismos externos, criando a figura polêmica dos Centros Universitários (incluo aqui também no mesmo sentido a criação da figura dos institutos superiores de educação) que abriu o oferecimento de cursos superiores apenas com ensino, sem a inclusão da pesquisa e da extensão, sem pós-graduações, encurtando o tempo de formação para que o estudante retorne rápido ao mercado de trabalho e que se possa contratar professores horistas, sem dedicação exclusiva ou horário integral.

Feita esta contextualização histórica deste princípio, tão breve que a considero superficial, entretanto considero mais importante debater outras questões para cumprir o objetivo de relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como as contribuições dos campos da Didática e do Currículo para este debate.

Para dar conta tanto da diversidade dos temas, quanto tentar elaborar uma síntese dos mesmos, o que não é fácil por abordar temas com vasta possibilidade de análises, decido abordar: em primeiro lugar os termos do ensino, pesquisa e extensão nas suas características particulares, embora eu considere que eles são sempre indissociáveis; depois efetuei uma confluência dos mesmos apontando para as contribuições da Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. Espero com esta escolha conseguir unir o esforço da diversidade com o da síntese em torno desta discussão.

2 Algumas considerações sobre o ensino

Como definir o que é ensino?

Neste sentido, podemos entender "ensino" como um termo polissêmico e ambíguo, que pode descrever um processo que envolve vários indivíduos em uma sala de aula, uma ocupação ou função, uma prática social, etc. Para Shulman (1986), ensinar requer a articulação entre os conteúdos da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

No dicionário alguns outros sinônimos são encontrados como instrução, treinamento, educação, transmissão de conhecimentos, repreensão, entre outros, mas na realidade estes termos não são sinônimos, dependendo do contexto, da história e de outros fatores para serem explicitados e compreendidos. Também podem ser questionados quem ensina, a quem, o quê, em que contexto, com qual centralidade, etc.

Todas estas questões dariam para escrever uma ou mais teses sobre o assunto. Mas uma diferenciação comumente discutida é encontrada no livro "Didática", onde Libâneo (2013) define as três

palavras chaves - educação, instrução e ensino - em uma relação intrincada os quais são responsáveis pelo ato de educar. O autor apresenta a "educação" como um conceito mais amplo, convergindo para a formação da personalidade social e do caráter, sendo, portanto, uma instituição social. Já "instrução" estaria relacionada à formação e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, mediante o domínio de certos conhecimentos. Dessa forma, a instrução estaria, de certa maneira, subordinada à educação, entretanto podemos instruir sem educar ou vice-versa. O "ensino", por sua vez, é conceituado como sendo as ações, meios e condições para que aconteça a instrução. Libâneo pontua ainda que a educação escolar pode ser chamada também de ensino.

Por outro lado, o termo instrução é muito criticado por estar ligado a um tecnicismo, assim como às vezes o termo ensino também é criticado quando associado a uma transmissão de conteúdos de forma acrítica como forma de vincular a educação com o controle social (crítica efetuada, por exemplo, por Macedo, 2012), por isso Pedro Demo (2001) considera melhor substituir na trilogia ensino-pesquisa-extensão o termo "ensino" por "educação" pelo menos para evitar o instrucionismo que nos assola.

Outra questão que se torna crucial para debatermos neste ensaio é que a Didática, como um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional, tem como questão central o processo ensino-aprendizagem (Libâneo, 2013; Cruz et al, 2017), ora tendo ênfase no ensino, ora tendo ênfase na aprendizagem, embora a forma como o ensino e a aprendizagem são entendidos difere de acordo com a tendência teórica que baseia a didática. Cruz et al (2014) ao discutir o ensino e os desafios que marcam o aprendizado da docência na parcela de formação que ocorre no âmbito da universidade, demarcam que o processo de ensinar incorpora o de aprender de forma indissociável.

De acordo com o entendimento de Oliveira (1988), Libâneo

(2013), entre outros, tanto etimologicamente ou historicamente, a didática surge como tendo como objeto de estudo o ensino. Contudo, embora ainda exista um certo consenso, nem todos os especialistas consideram o ensino como objeto da didática, e falar de ensino não garante que estejamos falando do mesmo fenômeno até porque o próprio sentido de ensino ganha sentidos diferentes, por vezes obscurecido pelo conceito de método, outras vezes pelo conceito de aprendizagem, com o surgimento de temas variados de acordo com o tempo, a perspectiva teórica, entre outras questões.

Neste sentido, entendo, conforme explica Roldão (2007), que a função de ensinar não é simples transmissão de saber, é um movimento de dupla transitividade e mediação, de fazer aprender alguma coisa (o currículo) a alguém. Por isso, o bom ensino, seria de acordo com Martins (2016), aquele que promove a construção de conhecimentos convertidos em capacidade de atuação, presupondo mais do que aula, mas a promoção da aprendizagem.

Para finalizar, pontuo aqui uma questão que tem sido muito colocada na atualidade sobre o ensino, descrita por Demo (2015): que o ensino já é coisa digital, está na web de modo mais atraente que nossas aulas “mixurucas”, o que precisamos é promover aprendizagens com autoria e autonomia. Assim, o autor também questiona a aposta do sistema em aula, repasse, sem autoria, sem pesquisa, pois ensinar sem autoria poderia ser plágio, e o professor que não sabe aprender bem não conseguiria fazer com que o seu aluno saiba bem. Uma demonstração da derrota do sistema focado nas aulas reprodutivistas e conteudistas, é o fracasso no IDEB de 2013, até das escolas particulares, que mostra que esta metodologia não tem servido sequer para decorar.

Outros aspectos sobre o ensino poderiam ser destacados, mas deixarei para a parte final deste ensaio.

3 Algumas considerações sobre a pesquisa

Novamente ao olhar no dicionário encontramos uma definição de pesquisa como: ação de buscar mais informações a respeito de algo; estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber; entre outras.

Mas o termo pesquisa envolve uma infinidade de questões e definições que estão muito relacionadas ao contexto que se fala, a história, a questões de poder, hierarquias, aos tipos de pesquisa (Ludke e André, 1986), entre outras. Historicamente, desde o método científico até a quebra do seu paradigma a pesquisa era considerada privilégio de poucos que detinham os saberes e procedimentos para a sua efetivação, este pensamento hierárquico ainda tem grandes repercussões atualmente, por exemplo, uma delas é mencionada por Tardif (2002) na valorização dos saberes universitários frente aos saberes dos professores, Demo (2015) descreve tal hierarquização na queixa de que grandes pesquisadores não gostam de ensinar, considerando como perda de tempo de pesquisa, banalizando a formação discente como mero ensino e a formação discente como dissociada da pesquisa; do outro lado, face ao hábito de ensinar, muitos professores não conseguem se conceber como pesquisadores, até porque acham que não dominam os procedimentos rigorosos da pesquisa, ou que ensino não inclui pesquisa.

Tal questionamento tem relação com o que destaca Pimenta (2005) que há uma valorização da pesquisa na universidade frente ao ensino, mas é preciso questionar que ser um bom pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico, ao mesmo tempo a autora demarca a importância da investigação de situações concretas, com base na teorização de Nóvoa (2017)

e Schön(1995), de uma epistemologia da prática, da investigação sobre a formação continuada, onde o professor-reflexivo reelabora os saberes e identidades da profissão, pois o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, sendo preciso investigar a sua prática, construindo saberes-fazer, efetuando vínculos entre universidade e escola pela pesquisa colaborativa.

Mas a universidade em geral não tem efetuado este papel. Demo (2001) relata que na prática a universidade nem sempre reconstrói o conhecimento, se efetivando em pesquisa, assim o seu papel educacional também fica ultrapassado e reprodutivo, pois aprenderia de verdade o aluno que pesquisa, os outros apenas assistiriam aulas. Neste âmbito, o professor precisa se comprometer com fazer o aluno aprender (a união do ensino-aprendizagem), onde a reprodução hoje em tempos da internet é dispensável, pois "informar é questão eletrônica, cada vez mais. Formar é coisa de professor." Neste sentido o papel da pesquisa seria fundamental ao ensino, pois o docente não serve para tirar dúvidas, mas para fazer dúvidas, assim o autor defende que "todo curso deveria adotar a pesquisa como "ambiente" da aprendizagem".

Em outro texto Demo (2015) destaca novamente o poder da ação através da pesquisa, principalmente a pesquisa-ação, a teorização da prática ou a pedagogia reflexiva. A pesquisa na universidade está muito centrada no professor quando deveria ser compromisso também do estudante. A concepção de pesquisa como ação é capaz de mudar a proposta educacional, indo além da perspectiva de pesquisa pretensamente neutra e personalizando a intervenção comprometida envolvida na mudança, mas para isso o professor precisa fazer com que o estudante goste de aprender e descubra que é atividade significativa para sua formação, mas é preciso tomar cuidado com a banalização da pesquisa e não oferecer aos oprimidos uma ciência de quinta categoria, como critica Paulo Freire.

Todas estas críticas tem também tido repercussões opostas, descritas por André (2001) em uma tendência pragmatista imediatista das pesquisa em educação que tem repercutido em uma propensão de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção aliada com uma crítica ao caráter acadêmico das pesquisa produzidas na universidade, supervalorizando a prática e desprezando a teoria, tendo como consequência também a diminuição dos financiamentos e o aumento da sobrecarga dos docentes com tantas atividades que os subtrai o tempo crítico para a produção intelectual.

Destaco aqui que tal supervalorização da prática e da pesquisa puramente pragmática, bem como do desprezo pela teoria, também não traz consequências benéficas para a formação dos professores, pois ela continua a separar teoria e prática, pesquisa, ensino e prática, entre outros aspectos que precisamos unir e não separar.

4 Algumas considerações sobre a extensão

Paulo Freire em seu livro "extensão ou comunicação?" (1983) embora não trate da extensão universitária, nos auxilia por efetuar uma análise crítica da palavra extensão que em seu campo associativo se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc., não correspondendo a um que-fazer educativo.

Pedro Demo (2001) também efetua uma crítica ao termo "extensão", descrevendo que este termo não existe nas universidades europeias, pois consideram que garantir à sociedade acesso ao conhecimento é o que se espera delas. A extensão seria a má-consciência da universidade porque inventa vinculações sociais

compensatórias, por não conseguir trazer o desafio social e da cidadania para dentro da proposta curricular, por nunca ter sido colocada em pé de igualdade na trilogia, além de mais recentemente estar muito associada com a tentativa de obter fontes adicionais de recursos (encobrendo a falência do Estado), ou voluntarismo (por exemplo ele cita os amigos da escola, hoje talvez poderíamos citar o "mais educação"), estando a serviço do sistema econômico, ou do seu caráter compensatório" (por exemplo o programa "universidade solidária").

O autor (idem, 2001) defende uma outra "extensão", pois a extensão não deveria nem se chamar assim por não ser algo "acessório", por ser algo que não deveria estar fora da organização curricular, pois a cidadania deveria ser a "alma do currículo". Se não for algo curricular seria função da política social pública e não da universidade, que tem a função científica e educacional. Universidade não é "assistência social", o social na universidade é a "política social do conhecimento" que garante à sociedade o acesso a capacidade de manejar conhecimentos, se destina a confrontar-se com a desigualdade social, o pensar e intervir, a cidadania, a redistribuição de renda e poder. Um exemplo seria trazer a capacitação de professores da rede escolar como parte curricular do curso de educação, e não um curso de extensão, assim, os futuros professores também aprenderiam conectados com a prática.

Para Martins (2016) a extensão é uma intervenção sobre a realidade que retorna numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa, precisando estar voltada para as classes dominadas e não em uma perspectiva assistencialista atendendo aos interesses da classe dominante, efetivando-se no caráter prático da educação.

É lógico que existem vários programas de extensão que, conforme defende e demonstra Síveres et al (2013), contribuem no processo de aprendizagem significativo dos estudantes de gradu-

ação, assim como associam-se aos conhecimentos indissociáveis à pesquisa e ao ensino, articulando teoria e prática, promovendo soluções inovadoras, até porque o processo de aprendizagem engloba todo o sistema social, e amplia/modifica as questões de tempo, espaço e de processo de aprendizagem, devendo a extensão ser compreendida como comunicação, emancipação dos sujeitos, de acordo com a relação efetuada deste termo por Paulo Freire (1983), em uma perspectiva dialógica.

Neste sentido, considerando a indissociabilidade dos termos ensino-pesquisa-extensão, efetuiremos a seguir correlações sobre os mesmos e as contribuições da didática e do Currículo.

5 As contribuições da Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores

A primeira questão que aponto com uma das principais contribuições atuais de Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores é a necessidade de parcerias entre universidade e escola básica que se efetivam em projetos que relacionem pesquisa-ensino e extensão. Alguns autores defendem tal estratégia, como: André (2016); Nóvoa (2017); Zeichner (2010); Pimenta (2005); Ludke (2009); entre outros.

A parceria universidade e escola tem sido exaltada porque vários estudos constatam a distância entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas e a lacuna entre teoria/prática, formação/trabalho. Tal distância representa fortemente a falta da

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão nas universidades e torna necessária a busca por romper com este ciclo.

Na maioria das vezes tal parceria universidade-escola tem se constituído especialmente pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores (na interação entre estagiários, professores regentes das escolas e professores da universidade), que são vistas enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Mas esta não é a única forma e nem sempre esta relação tem se dado como efetiva parceria, muitas vezes sendo uma parceria de serviço, burocrática, pela concretização de convênios, quando deveria se promover uma parceria de reciprocidade onde a escola tivesse uma verdadeira parceria com a universidade e sentisse que tem um compromisso na formação dos futuros professores contribuindo para o processo de profissionalização docente, o que acontece em vários países do mundo, mas que no Brasil ainda é fragilizado. Alguns desafios se apresentam aos estágios como a dificuldade das supervisões dos estágios serem efetivas, as condições de recepção pelas escolas dos estagiários, o compromisso formativo, as diversas concepções de estágio, a pouca importância que é dada ao estágio, o pouco investimento em programas de estágio, a falta de formação dos professores para receberem estagiários, entre outros.

Ludke (2009) identifica que embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois loci principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa, e extensão, que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

Venho aqui apontar que os meus projetos sempre concretiza-

ram a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, tendo que cadastrá-los como pesquisa, como extensão e como ensino. Na pesquisa-ação que realizei com discentes da disciplina prática de ensino e com professores das escolas (Rabelo, 2019a) que os recebiam confirmo que a maioria dos docentes gostavam de receber estagiários e os apontavam como auxiliares e alguém que pode trazer inovações, mas também existiram outros que tinham uma visão negativa do estagiário. Nesta pesquisa, ressalto a necessidade de se refletir sobre a relação teoria e prática, para não cair no tecnicismo de achar a teoria como mais importante, nem cair no risco do praticismo que tanto difunde aos estagiários que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, desconhecendo qual a teoria que está por traz de cada tipo de prática, tendendo à imitação, manutenção do status quo, perpetuação das práticas existentes e uma negação das inovações. Tal dilema ainda está presente de forma forte na realidade educacional, na realidade dos estagiários (que sofrem com a chegada no estágio principalmente pelo medo dos representantes da escola da avaliação do estagiário), também está presente nos cursos de formação de professores que por vezes desmerecem as disciplinas práticas, valorizando as teóricas, sem efetuar uma integração da teoria com a prática, o que a parceria universidade-escola proporcionaria.

Para resolver esta problemática apresento na pesquisa sobre estágio (Rabelo, 2019a) duas questões que precisam ser refletidas: a necessidade de efetuar um movimento de repensar e reformular as disciplinas de estágio nas Universidades e cursos superiores de formação de professores; a necessidade de uma maior articulação das parcerias institucionais e individuais (que normalmente se concretizam em projetos de ensino-pesquisa e extensão), tornando parceiras as instituições de formação inicial docente (universidade, faculdade, escolas normais, etc), a escola onde se realiza o estágio (neste sentido, efetuei um levantamento de docentes que desejam receber estagiários) e, até outras ins-

tâncias de acolhimento, em prol de uma melhoria na formação docente em um movimento de tornar o estágio um momento de reflexão da prática e da vida do estagiário.

Neste sentido, lembro uma das máximas freireanas de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1998, p. 25), assim demarco que o estagiário tem muito a aprender com o docente e os/as discentes da escola, mas o docente também tem muito a aprender com o estagiário, e o docente universitário com os estagiários e os docentes das escolas, em uma postura de contínuos “estagiários da vida e aprendizes da prática docente”, conforme preconizado por Lima (2008, p. 203). Neste sentido, concordo com a expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Schön (1992), e com a valorização do professor-pesquisador de sua prática, com as discussões acerca dos saberes docentes de Tardif (2002) que os docentes das escolas têm, porém não é possível esquecer que uma reflexão sem a pesquisa teórica contextualizada em uma base político-epistemológica, pode gerar um praticismo ou individualismo, conforme indicam Pimenta e Lima (2005-2006), por isso a necessidade de interligação da pesquisa, ensino e extensão.

No Brasil além das estratégias de pesquisa-ação, pesquisa-colaboração, pesquisa-formação, rede de formação e a extensão, o PIBID também é analisado como uma destas iniciativas que contribuem com uma melhor formação docente, por vezes compreendido como projeto de ensino, outras vezes considerado como atividade de ensino, pesquisa e extensão, que promove a efetivação de uma parceria Universidade-escola (Campelo e Cruz, 2016). Todas estas iniciativas visam a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial (ressaltando a dificuldade dos futuros professores em estabelecerem-na) e continuada dos docentes, utilizando narrativas, reflexões partilhadas, como forma de valorizar os saberes docentes, o que acontece principalmente pela relação com os professores experientes/reconhecidos (Nóvoa, 2017) e

com os professores supervisores que interligam teoria e prática, promovendo o intercâmbio da universidade-escola, a articulação entre pares, a valorização do professor, da escola, dos saberes docentes, da escola e da universidade com espaço de formação.

Assim, defendo que o cotidiano e as experiências vividas e narradas dos diversos *espaçotempos* de formação de professores sejam tomadas como centrais na formação, enfocando a relevância das narrativas que habitam os cotidianos da profissão docente, analisando sobre os processos pelos quais nos tornamos professores, o que no caso docente se torna peculiar porque o professor tem concepções prévias sobre o que é ensinar por ter vivido uma socialização prévia na escola. Tudo isso é fundamental para se pensar os currículos, a didática, os conhecimentos e questionamentos identitários comuns à formação docente, bem como para refletir sobre as redes de conhecimento e subjetividades, parcerias, cotidianidade na relação universidade-escola, bem como a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão não deve estar presente somente na formação inicial. A formação continuada também carece de, como defende Nóvoa (2017), trazer a profissão para dentro das instituições de formação, em uma efetiva parceria universidade-escola, especialmente porque muitas das tentativas de formação continuada e pesquisa-ação, colaboração são experiências temporárias e que enfatizam a universidade como *locus* de formação, ao invés de efetivarem uma real parceria, que Nóvoa (2017) situa como acontecendo prioritariamente nas escolas. Tais formações às vezes são solicitadas pelas secretarias de educação para serem realizadas fora do horário do trabalho, outras vezes ficam a critério dos próprios docentes que buscam as mesmas por vontade própria, por vezes tendo dificuldade em conciliar por não terem dispensa de carga horária de trabalho para realizarem formações e por estas serem alocadas prioritariamente no seu horário de trabalho, o que é aumentado no caso dos docentes

dos anos iniciais e da educação infantil que muitas vezes têm o seu horário letivo completo.

Para que exista uma formação docente de qualidade, conforme advoga Nóvoa (2017), é preciso que todos os envolvidos construam juntos uma proposta de ação/formação, podendo até ser de iniciativa da Universidade, mas, demandando negociação de poderes e interesses, reconhecimento de igualdade, mesmo direito à fala e às decisões, proporcionando o protagonismo dos diferentes atores, bem como uma maior divulgação dos resultados e a necessidade de recursos (como bolsas) e/ou compensações (como liberação de tempo), aspectos que os bons projetos de ensino-pesquisa e extensão precisam buscar promover.

Outro aspecto relacionado com a formação continuada e que tem sido discutido atualmente são as considerações sobre o início de carreira docente. Tardif (2002), assim como Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000), Esteve (1995), Nóvoa (2017), Zeichner (2010), Rabelo (2019b), entre outros, abordam a importância da fase inicial na carreira enquanto fase crítica, de aprendizagem intensa, de socialização, choque com realidade, confronto, rito de passagem, de aprendizagem de normas e hierarquias internas, descoberta dos alunos reais, que por vezes leva ao abandono da docência e/ou ao que Esteve (1995) denomina de mal-estar docente.

Tenho investigado (Rabelo, 2019b), portanto, os programas de indução profissional no mundo e no Brasil (em especial o programa Residência Docente do Colégio Pedro II), enquanto programas de apoio aos professores em início de carreira (com a mentoria, tutoria, supervisão), com base em vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010), Nóvoa (2017), entre outros. Tais programas também são efetivados geralmente em projetos de ensino-pesquisa e extensão. Verifico a importância destes nesta fase crucial da carreira docente, entretanto no Brasil estes programas ainda são raríssimos, o que é aumentado pelo

fato dos professores mostrarem que têm pouco tempo para se dedicar ao próprio desenvolvimento profissional.

Uma das iniciativas existentes é descrita por Fontoura (2017) na forma de Residência Pedagógica efetivada na vertente de extensão universitária para egressos das instituições e professores interessados em discutir suas práticas docentes, como possibilidade de ressignificação dos seus dilemas e com base nos princípios da Justiça Social (ZEICHNER, 2010), sem enfatizar a crença da superioridade da universidade em face da escola básica e promovendo uma real colaboração de diálogo entre pares. Cabe destacar que esta residência é bem diferente da atual recém divulgada pelo governo federal.

Abordar formação docente traz a necessidade de repensar a formação para o magistério articulando os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. Como Tardif (2002) aponta, até agora a formação dos professores tem sido disciplinar e aplicacionista, dominada por conhecimentos produzidos em uma redoma de vidro, aplicados de forma superficial no estágio, efetivando, ainda hoje na minha opinião, uma visão tradicional da relação teoria e prática, que valoriza a primeira em detrimento da segunda, a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. Esta visão hierárquica acaba por negar saberes aos professores, negar que eles sejam efetivos formadores de professores parceiros da universidade tanto na formação como na pesquisa, compreendendo que os professores detêm conhecimentos.

Isso é confirmado, mais recentemente, por Gatti (2010) que analisou os cursos de Pedagogia de 2001 a 2006 e confirmou que eles ainda têm uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar, o que acontece tanto nas disciplinas consideradas teóricas como nas práticas, bem como na fragmentação entre ensino-pesquisa e extensão. Além disso, ela conclui que a maior parte dos

estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Iniciativas que diferem da Residência Pedagógica que o governo tenta implementar, medida que tem sido avaliada negativamente principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata para as escolas (ainda sem formação) e por associar tal residência à BNCC (que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e associação com as avaliações de larga escala). Além da utilização incorreta do termo residência, de acordo com as considerações de Nóvoa.

Tardif (2002) realça outro ponto que considero crucial para uma formação e profissionalização docente onde aconteçam projetos de pesquisa-ensino-extensão com efetivas parcerias e, conseqüentemente, uma formação de qualidade, que é a necessária unidade da profissão docente, acabando com as "lutas" entre os professores, que eu tanto questionava quando era professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pois trabalhava uma carga horária maior e recebia um salário menor do que os outros docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Só considero possível acabar com essa "luta" se acabarem as hierarquizações entre os saberes e conseqüentemente entre os docentes, tanto salariais, como de carga horária, como de estatuto, entre os professores da educação infantil, anos iniciais do EF, EM e universitários. Cito neste caso a realidade de Portugal, onde tais diferenças não são tão grandes, principalmente entre os professores das escolas (exceto os universitários), que não tem diferenciação nenhuma de salário, desde a educação infantil até a secundária. Deste modo percebo que isso é viável e deveria ser apregoadado.

É preciso tomar cuidado também com a crítica da formação universitária que tem ensejado um desejo de que ela seja ligada somente ao meio escolar. Zeichner (2010) demonstra que nos EUA tais projetos têm desarmado a preparação de professores oferecida

pelas Universidades e expandido rotas alternativas independentes para ensinar. Ressalto que a formação de professores não pode passar a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem somente ter um forte componente teórico. Ao contrário, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser vinculadas às condições reais da profissão, promovendo um olhar crítico e prático reflexivo, com estágios com maior espaço e tempo e parcerias efetivas.

Por essa razão ressalto que os professores universitários também precisam fazer pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas, inserindo os professores das escolas como produtores de saberes específicos ao seu trabalho, integrando-os tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa, promovendo que sejam professores reflexivos (na concepção de Schön), que integrem teoria com prática na sua praxis. Assim, é preciso desenvolver o que Nóvoa (2017) chama de "Casa comum" e o que Zeichner (2010) denomina "terceiro espaço" que pode ser entendido como formar-se dentro da profissão, em um local onde não exista hierarquia na formação de professores, onde existam verdadeiros projetos interligados de pesquisa-ensino e extensão que estabeleçam efetivas parcerias entre escola, universidade, governos, pais de alunos, professores universitários e do EB, etc. Por isso, a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão é um pressuposto para formação de docentes de qualidade, tanto inicial como continuada, que efetue uma formação que tenha como tema de discussão a prática pedagógica enquanto praxis que relacione teoria e prática.

Para além da formação de professores, outra questão que é crucial para se discutir em projetos de ensino-pesquisa e extensão é a necessidade de debate coletivo para a formulação e implementação de políticas curriculares. No entanto atualmente a formulação da BNCC foi fortemente criticada principalmente por não ter significado este momento de parceria, bem como da supressão das diversidades regionais, locais e pessoais, e da

associação da BNCC com as avaliações de sistema, reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, entre outros aspectos.

Outros focos de pesquisa-ensino-extensão podem ser as temáticas atuais, como as discussões sobre: o sistema de ciclos e a progressão continuada; a avaliação de sistema; a reflexão sobre as considerações atuais sobre as culturas; entre outros. Com o objetivo de desenvolver sempre projetos de pesquisa, ensino e extensão a partir da prática pedagógica do professor.

6 Conclusão

Considero que ao relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como trazer as contribuições atuais dos campos da Didática e do Currículo para este debate, efetuei uma síntese das discussões sobre os conceitos bem como das temáticas que podem auxiliar para uma indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na formação docente, promovendo uma maior articulação teoria e prática nesta formação, tanto inicial como continuada.

Quero destacar que os estudos apontam que grande parte das pesquisas acadêmicas tomam como ponto de partida questões teóricas (Síveres et al, 2013), e muitas vezes continuam sobre elas sem as relacionar com a prática, isso demonstra que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão ainda não foi alcançada nas universidades. Como a relação teoria e prática é uma das temáticas mais discutidas tanto pela área da didática como pela área de currículo nos cursos de formação de professores, isto demarca a importância destas áreas na promoção de uma relação mais integrada entre o ensino-pesquisa e extensão.

Destaco aqui a afirmação de Saviani (1984) da interdependência entre ensino e pesquisa, pois somente um ensino sólido poderá sustentar pesquisas relevantes. Somo a extensão a estes aspec-

tos, pois na formação de professores só um ensino sólido, e que estabeleça uma relação entre teoria educacional e prática docente e escolar, poderá sustentar pesquisas relevantes e que tragam melhorias para a realidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 113, 51-64, 2001.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. Parceria Universidade - Escola Básica na formação de Pedagogos Docentes: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID. In: *V Congreso Internacional sobre El Profesorado Principiante y La Inducción a La Docencia*, 2016.
- CRUZ, G. Et Al. (Org.). *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017.
- DEMO, P. *Lugar da Extensão*. UnB: Brasília, 2001.
- DEMO, P. *Professor E Pesquisa*. UnB, Brasília, 2015.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- FONTOURA, H. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 0, p. 120-133, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23), p. 195-205, 2008.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação docentes*, v. 1, n. 1, 2009.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, 716-737, 2012.

MACIEL, A. S. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008*. 195 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, L. M. *Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. Tese de doutorado, UNESP, 2016.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: *33 Reunião Anual da Anped*, Caxambú, MG, 2010.

MAZZILLI, S. *Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória*. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: UFSCar, 1996.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, M.R. N. S. A didática e seu objetivo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, 1988.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*, v. 5, p. 9-22, 2005.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RABELO, A. O estágio docente e a prática pedagógica no ensino público: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, p. 182-201, 2019a.

RABELO, A. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, p. 81-96, 2019b.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SÍVERES, L. (Org.). *A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K.M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Data de submissão: 03 de novembro de 2021

Data de aprovação: 05 de dezembro de 2021

Representações sociais sobre o método científico entre alunos de um curso de pedagogia

MÁRCIA DE OLIVEIRA LIMA FITARONI*

MARCELO NOCELLE DE ALMEIDA**

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar as representações sociais de Método Científico entre acadêmicos do Curso Licenciatura em Pedagogia. Optou-se por aplicar a técnica de evocação livre de palavras (ELP) por meio de formulário, seguido pela elaboração de um texto. Os resultados analisados foram transformados em tabelas, possibilitando verificar a percepção dos discentes em relação à concepção do método científico. Conclui-se, desta forma, que a percepção do conceito de método científico, e suas implicações em suas produções acadêmicas futuras, mesmo apresentando uma pequena mudança de paradigmas, ainda precisa ser problematizada no decorrer do curso, a fim de desenvolver posturas mais críticas e menos reducionistas.

Palavras-chave: método científico; pesquisa; produção acadêmica.

*Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós- Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), Universidade Federal Fluminense (UFF).

I Introdução

O conhecimento nos seres humanos tem início na “primeira infância quando a criança, por imitação repete os gestos, as expressões faciais e as palavras dos adultos com quem convive” (WERNECK, 2006, p. 178). Ainda conforme a autora, é um conhecimento empírico, o qual é aprendido pela experiência e pelo senso comum (WERNECK, 2006). De acordo com Maciel (2013), o senso comum é caracterizado pela ausência de crítica e de pensamento reflexivo. A autora afirma ainda que este tipo de conhecimento é transparente e indisciplinar, porém, não é produzido de forma orientada e se reproduz espontaneamente na vida cotidiana (MACIEL, 2013).

Na Grécia Antiga, o filósofo Aristóteles (384–322 a.C.) considerava, como a principal característica do método científico, o uso de métodos de dedução rigorosos com base na lógica para se chegar à conclusão a partir de premissas de natureza universal, embora valorizasse a observação e a experiência (ROQUE; KINOUC, 2019).

Francis Bacon foi um dos primeiros a tentar articular o que é o método da ciência moderna, propondo, no início do Século XVII, que a ciência teria como meta o melhoramento da vida do homem na terra, e essa meta seria exitosa através da coleta de fatos, com observação organizada, e dando origem a teorias a partir daí (CHALMERS, 1993).

Assim surgiu a ciência, que aos poucos foi se tornando isenta de contestações (MAXIMILLA; SCHWANTES, 2019). Segundo Chalmers (1993), há uma crença de que o uso do termo científico em qualquer raciocínio ou pesquisa traz embutido mérito e confiabilidade aquele conhecimento. Na revisão feita por Maximilla e Schwantes (2019), as autoras afirmaram que “o método científico é o que confere legitimidade à ciência e sua produção de verdades”.

Diante disso podemos reproduzir o questionamento de Chalmers (1993): “o que vem a ser esse método científico que comprovadamente leva a resultados especialmente meritórios ou confiáveis”?

Retornando a revisão de Maximilla e Schwantes (2019), encontraremos um possível caminho para responder a pergunta acima. Segundo as autoras, os principais precursores do método científico, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton, não definiram ou seguiram os passos difundidos atualmente como métodos científicos. Esses fatos nos suscitam nova pergunta: quem popularizou o método científico? De acordo com Maximilla e Schwantes (2019) foram os profissionais da educação científica que difundiram o método científico em livros didáticos e de divulgação científica.

Moreira e Ostermann (1993) afirmaram que a ênfase na aprendizagem do método científico é muito comum no ensino de ciências das séries iniciais. Afirmaram, ainda, que a maioria dos livros didáticos trazem concepções errôneas sobre o método científico. Estas questões, trazidas por Moreira e Ostermann (1993), podem ter reflexos não apenas nos alunos propriamente ditos, como também nos professores responsáveis por conduzirem o processo de ensino-aprendizagem.

Gatti (2010) constatou que a formação em pesquisa nas áreas das ciências sociais e humanas é pobre no Brasil, o que, segundo a autora, ocorre em função da ausência de tradição em pesquisa na maioria das instituições brasileiras. Por último, afirmou também que os discentes do curso de Pedagogia faziam certa confusão envolvendo questões relativas ao método científico.

Portanto, diante da situação exposta acima, este trabalho tem como questões norteadoras investigar e compreender: quais as representações que os discentes do curso de Pedagogia/FAETERJ/Polo Itaperuna têm acerca do método científico?

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivos investigar a concepção dos alunos de um curso de Pedagogia acerca

do método científico, bem como analisar o Plano de Curso da disciplina Pesquisa e Prática em Educação e suas implicações para a formação acadêmica.

1.2 Referencial teórico: representações sociais

A Teoria das Representações Sociais originou-se nos estudos desenvolvidos por Serge Moscovici em sua tese de doutorado, difundida em 1961, com a publicação de seu estudo *La Psychanalyse: Son Image et Son Public*. Essa abordagem vem sendo utilizada em diversos campos do saber por estabelecer uma percepção inovadora a respeito dos fenômenos perceptivos individuais e sociais (FERREIRA, V.; SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO; VALVERDE, 2005).

Da perspectiva de Moscovici, o valioso e interessante é que as representações organizam as condutas e atitudes das pessoas e, nesse sentido, são “verdadeiras” para o grupo social que as construiu. O interesse do psicólogo social é explicar os mecanismos utilizados pelo grupo social para estabelecer a representação que lhe dá certa identidade grupal e orienta suas ações. (MAZZOTTI, 1997. p. 89)

As representações sociais (RS) são formas de conhecimento e de interpretação da realidade, comuns aos integrantes de cada um dos grupos sociais dos quais fazemos parte (MOSCOVICI apud MAGALHÃES JÚNIOR, 2013, p. 183).

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano - Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (MOSCOVICI, 2007, p. 40-41).

Moscovici (2003, p. 16) sugeriu que as Representações Sociais são uma forma de criação coletiva, em condições de modernidade,

uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente.

De acordo com Moscovici (2003), as Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, não como algo imposto, mas como um produto socialmente construído.

Para Jodelet (2001), as Representações Sociais são formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas com um objetivo prático, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto, geradas nos universos reificados da ciência, da tecnologia e das profissões especializadas.

Ainda segundo a autora, essas representações são importantes na vida cotidiana, pois nos orientam tanto no modo de nomear os aspectos diversos da realidade diária, quanto no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e nos posicionarmos diante deles de forma defensiva. Nesse sentido, somos levados a buscar informações no nosso mundo, fortalecendo-nos e, por esse motivo, criarmos as representações.

Madeira (2001, p. 127) caracteriza as Representações Sociais como: “fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Entende-se, dessa maneira, que é na relação com o outro que o sujeito constrói seu sentido com o objeto e também é por ele construído. Para a autora, “a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma” (MADEIRA, 2001 apud GENTILE; LIMA; MAZZOTTI, 2011, p. 336).

De acordo com Silva e Cunha (2012), “o indivíduo não é um ser imutável e fixo, pelo contrário, modifica-se constantemente. Assim as representações são sociais; não estáticas, mas móveis, dinâmicas, vivas, atraem-se, repelem-se e originam novas representações”. Nesse sentido busca-se entender a diversidade dos indivíduos, suas atitudes e fenômenos e imprevisibilidade.

1.3 Material e Métodos

1.3.1 Caracterização da área de estudo

O município de Itaperuna localiza-se na parte central da região denominada Noroeste Fluminense, formada por treze municípios que somam apenas 2% da população do Estado do Rio de Janeiro, mostrando-se tanto geográfica quanto economicamente a municipalidade mais desenvolvida desta microrregião. O município mostra-se, também, como o mais populoso do Noroeste Fluminense, com 95.841 habitantes, ou seja, 30% da população (SEBRAE, 2016).

Itaperuna é o centro regional, exercendo influência sobre parte do Noroeste Fluminense, em função não só de sua evolução histórica, mas também da rede viária implantada, que possibilita sua ligação tanto com os demais municípios da Região como também com outras partes do Estado. Ao lado da produção cafeeira, no final do século XIX e início do século XX, contou o Município com outros cultivos e também com a pecuária de corte. Com esta diversificação, Itaperuna pôde se destacar dos demais municípios cafeeiros, desenvolvendo atividades comerciais e prestando serviços para toda a Região, assim como para municípios mineiros limítrofes (FUNDAÇÃO CEPERJ).

1.3.2 Caracterização da instituição de ensino

Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro-FAETERJ em Itaperuna, vinculada à FAETEC, foi criada por Decreto do Governo do Estado do Rio de Janeiro, nº 28.739, datado de 3 de julho de 2001, com o nome ISEI (Instituto Superior de Educação de Itaperuna), oferecendo Normal Superior.

O Curso Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pelo Parecer CEE 108/2010. O Decreto nº 43.588, de 14 de maio de 2012, alterou a denominação dos Institutos Superiores de Educação e dos Institutos Superiores de Tecnologia da Fundação de Apoio

à Escola Técnica para Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro.

1.3.3 Análise documental do Plano de Curso da disciplina Pesquisa e Prática em Educação

A execução da análise documental se deu sob a perspectiva de levantamento documental de Marconi e Lakatos (2002), que estabeleceram possíveis etapas que puderam ser seguidas neste tipo de estudo. Foi realizado o reconhecimento do documento Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior (IES), direcionando a análise para as ementas da disciplina Pesquisa e Prática em Educação, por perpassarem todo o curso de Pedagogia e serem do interesse de nossa pesquisa. A seguir, a sistematização das informações se deu através de leitura e análise das ementas selecionadas.

1.3.4 Caracterização do público-alvo

Participaram 21 alunos do Curso de Pedagogia, em sua totalidade formada de estudantes do sexo feminino. Os alunos participantes desse trabalho se encontravam na faixa etária entre dezoito e sessenta anos, sendo que a maioria entrevistada se encontrava entre vinte e trinta anos, onze alunos no total. Todos moravam em Itaperuna e/ou nos municípios circunvizinhos.

1.3.5 Instrumento de coleta de dados:

Com o desígnio de identificar as Representações Sociais dos discentes em relação ao método científico, utilizou-se a técnica de evocação livre de palavras, de acordo com Ferreira, V.; Santos Júnior; Azevedo e Valverde (2005), Cortes Junior, Corio e Fernandez (2009) e Magalhães Jr. e Tomanik (2012, 2013), que visa à identificação dos elementos nucleares e periféricos da representação partilhada pelo grupo.

Em função da suspensão das aulas presenciais e distanciamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus

(SARS-CoV-2), a coleta de dados se deu por meio digital. Mediante a diversidade de recursos tecnológicos que dão suporte às iniciativas de se oferecer um ensino remoto emergencial¹ (ERE) optou-se por utilizar a ferramenta formulário do Google Docs.

O formulário do Google Docs foi respondido pelos discentes do primeiro, do segundo, do quinto e do sexto período do Curso Licenciatura em Pedagogia. O formulário foi organizado em três seções, a saber: a primeira seção apresentou um esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa e dados do Programa de Mestrado (PPGE) a que está ligada; a segunda seção, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a concordância ou não do entrevistado em participar da pesquisa e em seguida, as questões da pesquisa.

a) Escreva as três primeiras palavras que vêm a sua mente quando o assunto é método científico;

b) Agora, de acordo com as palavras acima, assinale a coluna por ordem de importância, sendo a primeira coluna para a palavra considerada com o grau de maior importância, segunda coluna para a segunda mais importante e a terceira para a menos importante.

c) Por último, escreva uma frase que contenha todas as palavras que utilizou acima.

Concluindo, na terceira seção, as informações pessoais, observando os seguintes itens a serem assinalados com as seguintes opções de escolha: faixa etária entre vinte e sessenta anos, período em que está matriculado (primeiro, segundo, quinto ou sexto), e se o curso é presencial ou semipresencial.

1.3.6 Análise dos dados:

A primeira etapa foi realizada procedendo o agrupamento de palavras em grupos semânticos conforme a proximidade dos elementos, o que constitui uma importante ferramenta que visa evitar que termos e expressões semelhantes sejam considerados como diferentes (FERREIRA, V.; SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO;

VALVERDE, 2005). As palavras que apareceram apenas uma única vez nas evocações – frequência unitária – foram desconsideradas, levando-se em conta que, de acordo com os mesmos autores, a representação só pode ser considerada como sendo uma representação social quando compartilhada por um conjunto de indivíduos inseridos em um mesmo lugar da sociedade e compartilhando saberes.

A análise das evocações foi realizada utilizando-se o cálculo das ordens médias de evocação (OME), considerando-se quantas vezes e em qual posição determinada palavra foi citada, tornando possível a classificação dos elementos periféricos e centrais. Optou-se por utilizar a fórmula citada por Ferreira, V.; Santos Júnior; Azevedo e Valverde (2005) que diz: $OME = [(A \times 1) + (B \times 2) + (C \times 3) + (D \times 4) + (E \times 5)]/FGS$, onde as letras representam o somatório do número de vezes que determinada palavra foi evocada em cada posição e multiplicada pelo seu grau de importância, que na fórmula é representado pelos números. Encontra-se ilustrado no Quadro 1 o exemplo do grupo semântico ‘pesquisa’ do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 1 - Exemplo do grupo semântico “pesquisa” referente aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Exemplo: grupo semântico “pesquisa”
Número de vezes em que foi evocada e hierarquizada em 1º lugar: 9
Número de vezes em que foi evocada e hierarquizada em 2º lugar: 1
Número de vezes em que foi evocada e hierarquizada em 3º lugar: 2
Frequência total: $09 + 01 + 02 = 12$
Cálculo da OME: $[(9 \times 1) + (1 \times 2) + (2 \times 3)]/12 = 1,41$

Fonte: Adaptado de Ferreira, V.; Santos Júnior; Azevedo e Valverde (2005)

1.4 Resultados e Discussão

1.4.1 Análise da matriz curricular com recorte para disciplina Pesquisa e Prática em Educação que perpassa todo o curso de Pedagogia

A partir da análise documental, em especial da Disciplina Pesquisa e Prática em Educação, do Plano Pedagógico do curso de Pedagogia investigado, e das matrizes curriculares, apresentam-se os resultados da investigação: o Projeto Pedagógico indica que deverá propiciar, por meio de estudos teórico-práticos, de investigação e de reflexão crítica, o desenvolvimento da pesquisa, analisando e aplicando os resultados de investigações de interesse da área educacional.

É preciso destacar que a presença do componente curricular Pesquisa e Prática em Educação poderá, também, favorecer a interdisciplinaridade, disciplina essa que aparece em todos os períodos do curso. Tal expediente propicia exercício constante da observação e do aprofundamento de conhecimentos capazes de possibilitar ao aluno a compreensão do planejar, coordenar, executar; bem como avaliar situações de aprendizagem estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a elaboração de projetos educacionais que garantirão a realização desse processo.

O documento reforça que tais componentes terão como foco a reflexão científica e orientada sobre os problemas com que os alunos se defrontam nos diferentes espaços de atuação educacional da atualidade, indicando que será trabalhado o conceito de *práxis educativa* que trata a prática como ponto de partida para a reflexão sobre o cotidiano e que, na relação com a teoria, possibilita a construção reflexiva de novas práticas.

Analisando a ementa, concluiu-se que existe a preocupação em se discutir a construção do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico, bem como a ciência e o seu desenvolvi-

mento ao longo do tempo, dando ênfase à pesquisa científica e à pesquisa educacional. Foram destacados os seguintes objetivos:

- Compreender, em linhas gerais, o processo histórico de construção do conhecimento científico: gênese, desenvolvimento e configurações atuais;
- Diferenciar conhecimento, conhecimento científico, pesquisa científica, pesquisa educacional;
- Exercitar a reflexão sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática;
- Reconhecer a importância das diferentes disciplinas como abordagens que permitem o olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional;
- Refletir sobre o papel da pesquisa na Graduação em Pedagogia: a pesquisa como princípio formativo.

Como foi possível observar, a partir da análise do PP e das ementas da disciplina observada, que a preocupação com o conhecimento científico e a pesquisa ocorrem de forma significativa.

Diante nos resultados obtidos na fase de análise documental, pode-se afirmar que o curso atende às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Vale lembrar que as ementas analisadas representam propostas escritas e sua aplicabilidade depende das construções que serão efetivadas em sala de aula.

1.4.2 Evocação livre de palavras

As palavras, evocadas por meio da Evocação Livre de Palavras a partir do termo indutor “método científico”, foram categorizadas em nove grupos semânticos, levando-se em conta o grau de similaridade entre elas (Quadro 2) (FERREIRA, V.; SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO; VALVERDE, 2005).

1.4.3 Análise de dados

Para a análise dos dados obtidos por meio da evocação livre de palavras, foram registradas 59 evocações, das quais foram

descartadas 21 por terem apresentado frequência igual a um, como foi sugerido por Ferreira, V.; Santos Júnior; Azevedo e Valverde (2005), visto que não apresentam importância em relação à representatividade do grupo, restando para análise 33 palavras.

Partindo da análise conjugada dos dados de frequência e ordem média de evocação, apresentados na Tabela 1, foi possível construir um quadro realçando a estrutura da representação social acerca do termo indutor “método científico”, que mostra os quatro quadrantes com os respectivos grupos que compõem a RS. (Quadro 2).

Tabela 1 - Frequência de evocação e Ordem Média de Evocação dos grupos semânticos de alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Tecnológica de Educação do Estado do Rio de Janeiro, FAETERJ - Itaperuna.

Grupo semântico de palavras	Frequência de evocação	Ordem Média de Evocação (OME)
pesquisa	12	1,41
comprovação	04	2,25
conhecimento	04	2,0
observação	03	1,0
ciência	02	3,0
análise	02	2,0
crítica	02	2,5
graduação	02	1,0
teoria	02	2,5
Total	33	17,6
Média	3,6	1,96

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observando os nove grupos semânticos distribuídos na estrutura da representação social, nota-se que um permaneceu presente no quadrante superior esquerdo, ‘Pesquisa’ com valor de frequência maior que 3,6 e ordem média de evocação menor que 1,96. Este é o elemento que compõe, de acordo com a teoria das representações sociais, o núcleo central da representação social, teoria proposta por Abric (1994 apud SÁ, 2002, p. 62), entendendo que:

[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, 1994 apud SÁ, 2002, p. 62)

Desta forma, o núcleo central se constitui pelas significações fundamentais da representação, as quais lhe atribuem identidade; nele está a expressão mais fortemente associada à representação social estudada (FERREIRA, V.; SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO; VALVERDE, 2005).

Assim, a ocorrência do elemento 'pesquisa' no núcleo central aponta que este é o primeiro grupo semântico lembrado pelos discentes quando o termo indutor 'método científico' é mencionado, confirmando a importância da expressão 'pesquisa' para os discentes entrevistados refletida no elevado número de vezes que foi evocada, resultando em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, conseqüentemente, tornando a OME menor que a média (SÁ, 2002).

Quadro 2 - Estrutura da representação social acerca de “Método Científico” dos alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, pela frequência média e ordem média de evocação.

Elementos Centrais – 1º quadrante			Elementos Intermediários– 2º quadrante		
Alta Frequência e baixa Ordem Média de Evocações			Alta Frequência e alta Ordem Média de Evocações		
f > 3,6 e OME < 1,96			f > 3,6 e OME > 1,96		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Pesquisa	12	1,41	Comprovação	4	2,25
			Conhecimento	4	2
Elementos Intermediários– 3º quadrante			Elementos Periféricos– 4º quadrante		
Baixa Frequência e baixa Ordem Média de Evocações			Baixa Frequência e alta Ordem Média de Evocações		
f < 3,6 e OME < 1,96			f < 3,6 e OME > 1,96		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Observação	3	1	Análise	2	2,0
Graduação	2	1	Ciência	2	3,0
			Crítica	2	2,5
			Teoria	2	2,5

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Segundo resultados encontrados em pesquisa conduzida por Domingos Sobrinho (2010), “o elemento pesquisa, por sua vez, reproduz os estereótipos predominantes sobre as práticas do campo científico, uma vez que os sujeitos não devem ter jamais vivenciado experiências efetivas de produção de conhecimento produzido nesse campo” (DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 37).

Caso semelhante encontra-se em outra pesquisa desenvolvida pelo mesmo autor, junto a universitários aos quais foi aplicada a mesma técnica de associação livre de palavras, embora com outro termo indutor. A visão estereotipada do elemento pesquisa aparece novamente associada à ciência, tomando-se como referência os sentidos advindos do senso comum, as experiências escolares e, acima de tudo, a legitimidade social desse signo (DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Prática comum ao meio acadêmico é utilizar a pesquisa como instrumento para se investigar alguma coisa, para se buscar algum conceito. Daí o fato da ideia de pesquisa estar associada à ciência, visto ser a escola instituída, o lugar privilegiado onde se recebe o conhecimento científico, o saber institucionalizado. Mesmo que a pesquisa seja utilizada sem nenhum outro objetivo, senão compor nota.

Deste modo, firma-se a ideia de que, no meio acadêmico, o elemento pesquisa aparece associado à ciência, ainda que pautado nas experiências cotidianas sem arcabouço teórico, o que corrobora a ideia de representação social aqui estudada. Desde o início da vida escolar, é comum atribuir à pesquisa a importância de saber científico.

Nesse sentido, as informações científicas são elaboradas a partir de vivências, da trajetória escolar universitária iniciada recentemente e do senso comum, o que não representa familiaridade com o objeto.

Uma vez que as representações sociais se constroem nas relações cotidianas, elas estão nos costumes passados de geração a geração, na maneira de se relacionar com algum objeto, na maneira de se perpetuar ou anular uma cultura. Portanto a representação que se constrói está relacionada a vários fatores. Pode estar em grupos de indivíduos como também na constituição do pessoal (VIEIRA, 2019).

A fim de melhor entender o contexto onde as palavras presentes nos quadrantes foram evocadas, foram selecionados alguns exemplos das construções elaboradas pelos discentes participantes da pesquisa:

Aluno 1: “A **pesquisa** científica abre caminho para a **comprovação**. Nos torna portadores de conhecimento, sendo mais críticos e confiante (sic) do que queremos passar para as demais pessoas.”

Aluno 2: “A **pesquisa** sobre um determinado assunto envolve estudos bem elaborados seja em campo ou em livros/artigos pra

obter a **comprovação** de sua tese como verdadeiro ao seu ponto de vista.”

Aluno 3: “Para todo tipo de trabalho com caráter científico, é necessário que haja **pesquisa**, uma análise da pesquisa feita, para que por último se obtenha (sic) resultados positivos.”

Ao remeter ‘resultados positivos’ a trabalhos científicos, é possível constatar a herança positivista onde só se pode constatar se algo é verdadeiro se for possível demonstrá-lo lógica e empiricamente, imputando à Ciência, resultados práticos, como se o erro não fosse permitido. Percebe-se uma visão linear de Ciência onde os dados empíricos podem ser transformados de forma metódica em verdades.

Aluno 4: “**Pesquisa**, artigos e relatórios fazem parte da rotina de um cientista.”

Aluno 5: “A Observação é importante em meio de resolver um problema para que haja levantamento de dados.”

Aluno 6: “Ao fazer questionamento sobre si e para algumas **pesquisas**, torna-se uma pessoa que crítica (sic) sua realidade”.

Entende-se, portanto, que os fragmentos apresentados parecem se fundamentar numa visão de que a Ciência seria construída a partir de experimentos, dado ao caráter empírico das descobertas, como se o conhecimento estivesse pronto, aguardando ser descoberto, não sendo considerado que a Ciência é construída a partir de modelos explicativos, suscetíveis a erros e também influenciados pelo contexto de vida de quem os elaborou (COLA-GRANDRE; ARROIO, 2018).

A representação social construída sobre cientificidade ainda traz um resquício de supremacia do conhecimento científico sobre o senso comum, não se levando em consideração que a condição epistemológica da ciência está em transição, o que possibilita uma visão do senso comum, não como uma ciência ‘menor’, mas como possibilidade de conhecimento científico. De acordo com Sousa Santos (1988, p. 22), “[...] na ciência pós-moderna o salto

mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum”.

Percebe-se também a visão pragmática a respeito do conhecimento científico, que precisa ser vivenciado na prática, também visto como conhecimento seguro, pronto e inquestionável, se validado pelo caráter objetivo. Este conhecimento mostra-se, em alguns casos, como acúmulo de vivências e experiências certificadas pela comprovação a fim de se tornarem verdadeiros.

A palavra ‘pesquisa’ apareceu vinculada à palavra ‘descoberta’, como foi possível observar no trecho a seguir:

Aluno 7: “**A pesquisa científica leva a importantes descobertas e proporciona o avanço da humanidade.**”

Uma associação feita à palavra ‘descoberta’, seria descobrir algo ainda não visto, algo novo que traria grandes benefícios para a humanidade (DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Colagrande e Arroio (2018, p. 31) enunciaram em pesquisa semelhante que, “o sentido da frase remete à ideia de que a Ciência tem como papel primordial o bem estar da sociedade, por meio das descobertas que os cientistas fazem no decorrer de suas pesquisas”. Como os frutos da Ciência interferem na sociedade, é necessário pensar no papel da Ciência na explicação de fenômenos e as situações presentes na humanidade, observando-se as contribuições da História da Ciência e da Filosofia da Ciência.

Acredita-se ainda que a alta frequência da palavra ‘pesquisa’ seja devido ao fato de constar na matriz curricular do curso de Pedagogia da instituição analisada, na disciplina de Pesquisa e Prática em Educação, cuja ementa aborda conhecimento dos métodos e das técnicas de análise presentes na produção do conhecimento científico.

Mesmo não demonstrando experiência na produção desse conhecimento científico, evidenciando o que foi adquirido por meio do senso comum, a representação prevalece. Importa a contextualização na linguagem e a compreensão da sociedade e

dos elementos que lhe são peculiares, reais e simbólicos (SANTOS, 2013).

O indivíduo já é inserido em um meio social logo ao nascer, permeado por imagens, ideias e linguagens, o que enuncia um universo repleto de representações, consideradas como históricas em sua essência. As representações permeiam os discursos por meio das palavras e imagens que podem ser consideradas como algo natural em diversas circunstâncias (SILVA; CUNHA, 2012).

Analisando os elementos intermediários do segundo e terceiros quadrantes percebe-se a proximidade com o núcleo central. Os grupos semânticos 'comprovação' e 'conhecimento' são elementos intermediários do segundo quadrante, superior direito, cujos valores de frequência são superiores a 3,6 e a ordem média de evocação maior que 1,96. Ressalta-se que as expressões evocadas estão diretamente relacionadas às etapas do método científico, o que evidencia pouca reflexão sobre o papel dos modelos na Ciência.

Os elementos intermediários dispostos no terceiro quadrante, inferior esquerdo, apresentam frequência menor que 3,6 e ordem média de evocação menor que 1,96. Eles compõem os grupos semânticos 'observação' e 'graduação'. A palavra evocada 'observação' remete-nos a uma das etapas do método científico, construída com base em conhecimentos pautados em no caráter empírico. Já 'graduação' associa-se a ideia de trabalho final de curso a fim de se obter o título de pedagogo, representação adquirida no âmbito acadêmico.

Observa-se ainda que elementos periféricos foram lembrados pelos discentes, de forma menos relevante se comparada ao núcleo da representação social; formam os grupos semânticos 'análise', 'ciência', 'crítica' e 'teoria', todos com frequência menor que 3,6 e ordem média de evocação maior que 1,96, podendo ser utilizados na interpretação da construção da representação social a respeito de método científico. Os elementos 'análise',

‘ciência’, ‘crítica’ e ‘teoria’ apontam para aspectos menos rígidos da representação social estudada. Ainda que tenham sido associados pelos discentes ao conceito de método científico, não são considerados tão importantes para o entendimento desta designação (SÁ, 2002).

Os elementos dos quadrantes, superior direito e inferior esquerdo, favorecem uma interpretação menos direta, que mesmo sem compor o núcleo central, apresentam relação de proximidade em relação a ele (TURA, 1997 apud FERREIRA, V.; SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO; VALVERDE, 2005, p. 8).

Observou-se nas pesquisas de Domingos Sobrinho (2001, 2003, 2010) e de Colagrande e Arroio (2018) a ocorrência de grupos semânticos semelhantes aos encontrados nesse estudo, corroborando a ideia de que as representações sociais se firmam em estereótipos construídos a partir de experiências vivenciadas em contextos diversos.

Nas pesquisas realizadas por Domingos Sobrinho (2001, 2003, 2010) entre estudantes do curso de Pedagogia em dois períodos de investigação, constatou-se haver a predominância de sentidos que reproduzem os estereótipos circulantes no senso comum, quando descrevem ou qualificam ciência como conhecimento, estudo, descoberta, pesquisa. Em nossa pesquisa (2020) constatou-se a ocorrência das palavras ‘pesquisa’, ‘comprovação’, ‘conhecimento’, ‘observação’, ‘graduação’, quando o termo indutor foi método científico. Nota-se, então, a semelhança das construções de estudantes de realidades e períodos de tempo diferentes, reforçando a ideia de interações cotidianas sobre ciência, ancorado nos estereótipos desta área como conhecimento como acúmulo de informações; e de ‘pesquisa’ como termo que se impõe por sua legitimidade circulante, uma vez que os entrevistados não possuem experiência de produção de conhecimento científico.

Ainda que muito se fale sobre o saber socialmente prestigiado e que é o ambiente acadêmico, lugar para sua ‘disseminação’,

pouco se exige do discente dos cursos superiores, raras exceções, sobre produção de conhecimento científico e sua devolução à sociedade. Com o intuito de cumprir exigência de trabalho final de curso, pesquisas são feitas pelos acadêmicos e muitas não são publicizadas, muitas questões instigantes são levantadas e poucas encontram continuidade. Outros, porém, apresentam dificuldades em transpor os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória acadêmica, à forma de produção escrita. Nem por isso não houve produção de conhecimento, mas faltou-lhes a experiência, a prática, o conhecimento de métodos e estratégias, que deveriam ter sido constantes em sua vida acadêmica.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação (GIL, 2008). Em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

Lessard (2006) defende que é preciso estimular a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da Pedagogia, quando este enuncia que:

[...] nos anos por vir, os formadores de docentes têm um papel crucial a desempenhar na construção da relação dos jovens docentes com a ciência e a pesquisa. A pior coisa seria os formadores desenvolverem nos jovens docentes uma relação reverencial e dócil com as ciências humanas e sociais e estes passarem a vê-las como referência última para fundamentar e regular sua prática. (LESSARD, 2006, p. 223)

Sendo assim, a universidade pode contribuir significativamente, pois em teoria, ela é o lugar do pluralismo científico, da crítica e da reflexão.

Para que se possa conhecer as representações sociais de um grupo, faz-se necessário identificar o contexto específico que está inserido, como é constituído e qual o seu conteúdo simbólico, sem ignorar sua dimensão histórica e transformadora (SILVA; CUNHA, 2012).

1.4.4 Considerações finais

Considerando-se que as representações sociais são construídas a partir do contexto sócio-histórico em que um indivíduo ou um grupo está inserido, sua cultura, seus conhecimentos anteriores; as relações que se estabelecem com o objeto são determinantes para que se construa a representação de um conceito ou mesmo de um objeto, ou seja, validando-se como verdadeiro o conhecimento do senso comum.

Nesse sentido, os resultados obtidos, a partir da análise da evocação livre de palavras, apontam para uma perspectiva com menor rigidez por parte destes discentes acerca das representações sociais, resultantes de um processo de construção a respeito de método científico.

A relação dos elementos periféricos e intermediários com o núcleo central da representação social corroboram a ideia de método científico pautado na pesquisa, como conjunto de regras básicas, tencionando produzir um novo conhecimento.

Dessa forma, vale ressaltar a importância da obtenção das representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia para análises, reflexões e possível aplicação em suas produções acadêmicas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CEFET – MG. *Perguntas e Respostas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)*. Disponível em: <http://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/#:~:text=O%20que%20C3%A9%20Ensino%20Remoto,isolamento%20social%20sobre%20a%20aprendizagem>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- COLAGRANDE, E. A.; ARROIO, A. Representações Sociais sobre Ciência e cientista: importante discussão na formação de professores de Química. *Rede latino-americana de Pesquisa em Educação Química – ReLAPEQ*, Uberaba, v. 2, n. 1, p. 20 – 40, 2018.
- CORTES JUNIOR, L. P.; CORIO, P.; FERNANDEZ, C. As representações sociais de química ambiental dos alunos iniciantes na graduação em Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 46-54, 2009.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, 2002.
- FERREIRA, C. F. B.; SANTOS, L. M. F.; LOPES, A. F.; BOZELLI, R. L. *Análise das representações sociais sobre meio ambiente de técnicos e professores das Secretarias de Educação e Meio Ambiente de municípios da Bacia de Campos – RJ*. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p869.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FERREIRA, V. C. P.; SANTOS JÚNIOR, A. F.; AZEVEDO, R. C.; VALVERDE, G. A representação social do trabalho: uma contribuição para o estudo da motivação. *Estação Científica*, Juiz de Fora, n. 1, p. 1-13. 2005.
- FUNDAÇÃO CEPERJ. *Regiões do estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: https://www.ceperj.rj.gov.br/?page_id=262. Acesso em: 9 jan. 2021.
- GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, [2010]. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- GENTILE, M.; LIMA, R. de C. P.; MAZZOTTI, T. Saberes da prática na formação: representações sociais de alunas de Pedagogia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 331-351, 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, 2006.
- MACIEL, R. E. R. A desvalorização do senso comum. *Revista Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2013.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 123-144.
- MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. *Ciência*

& *Educação*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAXIMILLA, N. R.; SCHWANTES, L. Polêmicas contemporâneas sobre o método científico: uma revisão sistemática da literatura. *Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática*, Duque de Caxias, v. 15, n. 33, p. 75-87, 2019.

MAZZOTI, T. B. Representação Social de Problema Ambiental: uma Contribuição à Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188-189-190, p. 86-123, 1997.

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino do método científico. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 108-117, 1993.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROQUE, A. C.; KINOUCI, O. *Metodologia e Redação Científica – FFCLRP*. São Paulo: USP, 2019.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M. P. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2013.

SEBRAE. *Painel Regional: Noroeste Fluminense*. Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2016. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_NoroesteFluminense.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA, F.; CUNHA, A. M. Método Científico e Prática Docente: as representações sociais de professores de ciências do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 1, p. 41-54, 2012.

SOUSA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento; Porto; 1988.

VIEIRA, V. M. O. Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 260-281, 2019.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

Data de submissão: 06 de agosto de 2021

Data de aprovação: 05 de outubro de 2021

Estímulo ao raciocínio geográfico no fundamental através de uma HQ – Oswaldo Cruz e a Turma da Mônica

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA*

FABIANA DA CONCEIÇÃO PEREIRA TIAGO**

VIVIANE MOREIRA MACIEL***

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA****

Resumo

Esta ação didático-pedagógica relata a evolução do desenvolvimento cognitivo alcançado por uma (1) turma do Ensino Fundamental II, a partir do interesse dos jovens estudantes pelas histórias em quadrinhos, onde ideias desprezíveis sobre a ciência foram sendo investigadas e lapidadas qualitativamente, por meio de uma HQ - OSWALDO CRUZ E A TURMA DA MÔNICA - com a intermediação da professora, nas aulas de Geografia. Apontando, que as histórias em quadrinhos podem servir de suporte para a constituição de conceitos científicos, nesse caso, tendo como foco a vida e obra do sanitarista brasileiro Oswaldo Cruz. A pesquisa

*Departamento de Geociências, CEFET-MG, rsanabio@cefetmg.br

**Departamento de Ciências Biológicas, CEFET-MG, fabianatiago@cefetmg.br

***Colégio ICJ (Instituto Coração de Jesus) – Belo Horizonte - MG, vmmoreiraviviane@gmail.com

****Departamento de Geociências, CEFET-MG, ericoliv@cefetmg.br

ocorreu de forma participante e qualitativa; realizou-se em uma escola particular, ICJ – Instituto Coração de Jesus, no município de Belo Horizonte - MG (Brasil), com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. As atividades estimularam a curiosidade, a autonomia, o dialogismo, e a elaboração de conclusões pelos próprios estudantes pela troca de informações e um debate coletivo. As orientações teórico-metodológicas situam-se, especialmente, nas teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky.

Palavras-chave: ensino de geografia; ensino por investigação; história em quadrinhos.

I Introdução

As histórias em quadrinhos passaram a ser estudadas nos ciclos acadêmicos em diferentes esferas do conhecimento, em especial a partir do final do século XX até os dias de hoje; todavia, ainda faltam mais estudos sobre a contribuição das histórias em quadrinhos no campo educacional, notadamente, quanto ao possível impulso no ensino-aprendizagem na sala de aula.

Verifica-se uma quase “ausência” das HQs em processos didático-pedagógicos que almejam encadear o ensino de Geografia e o linguajar específico das histórias em quadrinhos. Com a sua utilização sendo quase esporádica na escola, o que nos causa estranhamento, pois se as histórias em quadrinhos, em seus diversos gêneros, fazem parte do cotidiano dos alunos, por que ainda não foram vistas, adequadamente, como recurso pedagógico?

Embora tenhamos avanços tecnológicos e educacionais nas áreas da informática, neurociência, psicopedagogia, linguística, entre outras, a escola ainda continua como um espaço cristalizado e “detentor do saber” e por essa razão, alheia ao que de fato é relevante ser ensinado entre suas paredes e quais seus sentidos, criando-se um ambiente aparentemente acolhedor, mas que, de

modo geral, é só um simulacro, uma vez que há uma dificuldade estrutural para a sua humanização verdadeira.

Andrade (1976) discorre sobre o relacionamento difícil entre a escola e o direito do jovem aluno em harmonizar “a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia”, fazendo alguns questionamentos;

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? (...) não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, (...) O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como (...) veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o mundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (ANDRADE, 1976, p. 14)

Reconhecemos que existem tentativas para suplantar-se esse enrijecimento, entretanto, ainda são ensaios tímidos. Se a primeira infância hoje é memória subjacente, tudo o que trouxemos como bagagem de experiências por meio dela deveria ser considerado um rico arcabouço a ser coligado com novas investigações, feitas pelos jovens alunos, dentro e fora da sala de aula.

Na infância de acordo com Paulo Freire (1989), ao narrar parte de suas vivências, usando suas palavras, buscava “a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia”. A ‘velha casa’ onde morava, com o seu ‘quintal amplo’, era para o grande pensador o universo de sua ‘atividade perceptiva’, onde deram-se as suas primeiras ‘leituras’ de mundo. E ele continua adiante nessa ponderação:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros (...), na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, (...); as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. (...) no assobio do vento,

nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na

forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (...) (FREIRE, 1989, p. 9-10)

Então, essas 'leituras' que fazemos durante nossas vidas são potencializadas pela leitura que acontece com o ensino da língua materna, uma vez que ela nos propicia as releituras de nossa humanidade, do lugar onde nos agregamos e das conexões que fazemos com outros semelhantes/mundos. Essa tessitura vai à frente da comunicação ou dos suportes que usamos para facultá-la, ela é identitária. E Freire (1989) mais uma vez, nos instrui sobre essa ligação entre leitura de mundo e da palavra:

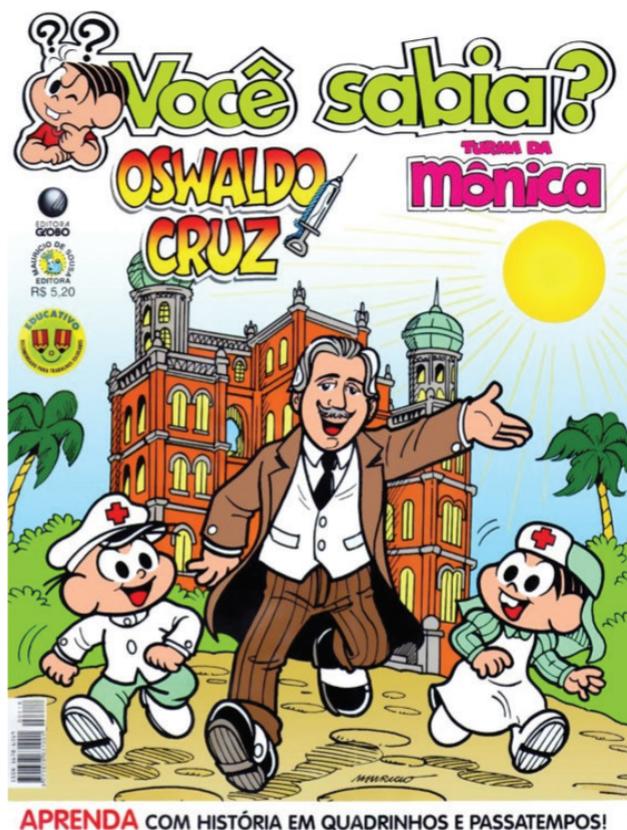
Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Dessa feita, o desígnio dessa proposição didático-pedagógica está em refletirmos sobre a linguagem audiovisual contemporânea das HQs, sendo que essa investigação foi efetivada a partir da pesquisa da história em quadrinhos escolhida – *Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz* (Figura 1), criada por Maurício de Sousa. Ela reúne fatos sobre a ciência de uma maneira divertida e estimulante para os jovens alunos, neste caso, uma turma (1) do 7º ano do Ensino Fundamental II do ICJ – Instituto Coração de Jesus, em Belo Horizonte - MG, Brasil.

A HQ trabalhada permitiu a correspondência de interpretações

textuais, imagéticas, intertextuais, interdiscursivas e, do ‘não dito’, que Barthes (2006) define como ‘terno não-marcado’ da semiologia. Para nós, os autores, esse espaço vazio beneficia conjecturas e pode ser complementado com outras versões de quem lê a HQ.

Figura 1 - HQ Você Sabia?
Turma da Mônica: Oswaldo Cruz



Fonte: SOUSA, Maurício de Editora Globo, 2005.

E qual seria a definição das histórias em quadrinhos? Temos que deixar claro que nem entre os especialistas há uma unanimidade! Contudo, reconhecemos que elas são produtos culturais de ‘massa’, um meio de comunicação incluso em determinado contexto histórico-social, e abundantemente lidas por públicos variados, principalmente, crianças e jovens. Sendo que a sua originalidade e ludicidade suscita a curiosidade e a alegria em sua

leitura, e nas palavras de Pessoa (2016), “encoraja o indivíduo a se tornar o coautor das histórias – aspectos que não podem ser desconsiderados pelo autor” (PESSOA, 2016, p. 8).

Roman Gubern (1979) sustenta que as HQs (comics) consistem em

“(…) um medio expresivo perteniente a la familia de medios nacido de la integración del lenguaje icónico y del lenguaje literário”, e que essa incorporação não é recente, tem sua origem na Europa, sendo um mecanismo rotineiro “en las caricaturas políticas del periodismo anglosajón y francés” (Gubern, 1979, p. 105).

Seu exame passa pela análise de pictogramas sucessivos aos quais pode-se anexar componentes de escrita, esse vislumbre vai além da visão linguística das HQs, visto que, da vinculação de “unas unidades significativas con otras nace el ‘montaje’ y com él, se crea el discurso sintagmático del comic” (Gubern, 1979, p. 111).

Ainda em consenso com Pessoa (2016, p. 8), em função dessa característica de público leitor, ele atenta, sobre a consideração quer devemos ter “com a formação desse leitor e com a produção de conteúdo em histórias em quadrinhos”.

E comenta que as HQs são, muitas das vezes, a “primeira mídia de leitura que a criança tem contato” e, conseqüentemente, o alicerce para que esse leitor infantojuvenil tenha acesso a “outras linguagens como a literatura, o cinema, o teatro, dentre outras” (PESSOA, 2016, p. 8).

De acordo com Luyten (1989) as HQs aperfeiçoam a “criatividade e a imaginação da criança” quando bem empregadas, corroboram com a leitura, “e constituem uma linguagem altamente dinâmica” (LUYTEN, 1989, p. 8). E ela prossegue, afirmando que “é uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória”, e por possuir essa qualidade, está em constante “renovação”.

Dessa maneira, distinguimos que as HQs devem ser trabalhadas

em sala de aula, tendo-se o cuidado de averiguar-se seus conteúdos e a sua adequação ao perfil dos alunos que a utilizarão, somados aos objetivos explícitos do professor em relação a essa atividade e como pretende aplicá-la.

No atual cenário de pandemia, em meio a ações de políticas públicas desencontradas, faz-se necessário aproximar a linguagem científica dos estudantes do Ensino Fundamental, colaborando para a formação escolar e cidadã dos mesmos. Escolhemos um médico e cientista, um sanitarista que vivenciou situação muito semelhante a que vivemos hoje.

No final do século XIX e início do século XX, Oswaldo Cruz combateu moléstias, protegendo a população brasileira, de forma incansável. Deixou um legado inestimável para a saúde pública brasileira e a história da ciência no país.

Oswaldo Cruz sempre foi preocupado com os inimigos invisíveis da população, os microrganismos patogênicos. Teve uma valorosa conduta no combate ao surto de peste bubônica em importantes cidades portuárias brasileiras em 1899, incluindo o porto de Santos, e veio a assumir a direção do Instituto Soroterápico em 1902.

Durante seu trabalho no Instituto, atual Fundação Oswaldo Cruz, selecionou uma equipe competente de pesquisadores, tornando a instituição um ponto de referência internacional na produção de vacinas e medicina experimental.

Em 1902, o estado do Rio de Janeiro enfrentava graves problemas com a febre amarela, peste bubônica e como responsável por combater estas moléstias, Oswaldo Cruz foi nomeado diretor geral da Saúde Pública. Na batalha contra as enfermidades, deu início às medidas de isolamento dos infectados, combate aos mosquitos e programas de vacinação obrigatórios.

De acordo com Lima e Pinto (2003), em 1909, Oswaldo Cruz deixou a direção da Saúde Pública por motivo de saúde, mas transferiu um legado que se perpetuou com a Liga Pró-Saneamento, responsável pela publicação da revista intitulada “Saúde”. Apesar

de poucos exemplares, a revista apresentava uma linguagem científica informando a população, especialmente rural, sobre higiene e endemias.

Em vista disso, nada mais natural que levar informações científicas para um público infantojuvenil que possui um estreito contato com as histórias em quadrinhos e torná-las instrumentais valiosos para o desenrolar do ensino-aprendizagem.

Embora admitamos todos esses atributos às histórias em quadrinhos, elas continuam subutilizadas em sala de aula, e ainda vistas como uma literatura menor e/ou superficial, o que em nossa concepção, revela uma imprecisão de ponto de vista; um prejulgamento de uma forma de arte de gosto popular, que justamente por ter essa peculiaridade, deveria ser mais reconhecida e estimada.

Nesta mesma linha de raciocínio, Scott McCloud (2005) explica sobre a importância das histórias em quadrinhos e como são enxergadas pela sociedade de modo geral:

Ainda que relegados a uma condição minoritária, os quadrinhos oferecem um inestimável portal através do qual podemos ver nosso mundo. (...) Os quadrinhos, como outras formas minoritárias, são vitais para diversificar nossas percepções de mundo. A melhor maneira de compreender nosso ambiente é nos voltarmos a ele de tantos pontos de vista quanto possível - triangulando sua forma a partir de fora. Para serem uma parte desse processo, os quadrinhos precisam recorrer a necessidades e desejos básicos do homem – oferecendo uma visão de mundo para a qual valha a pena nos voltar. (McCLOUD, 2005, p. 19)

O subaproveitamento das HQs está coadunado com uma perspectiva elitista e preconceituosa da sociedade, como se existissem duas culturas paralelas, uma hegemônica e “erudita”, e uma outra advinda de uma parcela da população historicamente marginalizada (a maioria da população), definida como de baixa qualidade; isso num país multifacetado culturalmente.

Mas, por apresentarem elementos midiáticos e expressivos des-

sa contemporaneidade, as HQs possuem conhecimentos em meio à junção de imagens e palavras, com diferentes nuances discursivas e desnudam em suas histórias, as contradições, artimanhas e jogos de poder existentes nesse mesmo processo civilizatório.

O desdobramento formativo que acontece entre suas páginas, sejam físicas ou digitais, advém na sala de aula ou fora dela, quando o leitor toma consciência do que lê e apropria-se da sua narrativa, fazendo uma transposição entre a ficção e a sua realidade cotidiana, ou seja, quando o leitor conquista o seu “letramento literário”.

Cosson (2006) explicita acerca do que nomina de “letramento literário”, complementando as acepções de Freire (1989). Para Rildo Cosson (2006), “letramento literário é o processo de literatura enquanto linguagem”, uma sequência, “um ato contínuo” em fluxo aberto. Para que aconteça, faz-se necessário que o leitor interaja com a obra em questão, e que nesse encadeamento haja uma partilha de leituras e uma troca das suas interpretações entre pares.

Igualmente, com a ajuda do professor, precisa processar-se uma expansão qualitativa do letramento literário, devendo para isso, incluir no espaço escolar todas as formas de expressões culturais, reforçando que a literatura apresenta-se não só por meio de textos escritos, mas em inúmeras conformações e recursos; entre elas, as histórias em quadrinhos.

Concebemos que as histórias em quadrinhos enquanto estruturas de mensagens audiovisuais, por si mesmas, não são pedagogicamente falando, negativas ou positivas. São sim, um campo fértil a ser semeado, pleno de viabilidades futuras. Apenas poderemos avaliá-las como ferramentas didático-pedagógicas durante o transcurso natural de cada projeto empreendido, e também ao seu final.

E desse jeito, lograrmos fazer a sua apreciação, conscientes de suas singularidades e levando em conta, premissas essenciais para a sua prática (objetivos claros, planejamento, análise

de conteúdos, conhecimento da turma, o que trabalhar e de que forma etc.).

Em torno desse pensamento, nos valem das ideias de Jouve (2002) de seguida;

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico. (JOUVE, 2002, p. 54).

Reconquistar essa capacidade de uma leitura crítica ajudará na formação de um discernimento mais aprofundado. No ensino da Geografia, o chamamos de raciocínio geográfico. Neto (2018) expõe sobre a expressão raciocínio geográfico no ensino, posteriormente:

A escolha pela expressão raciocínio geográfico e não pensamento espacial geográfico, letramento geográfico, alfabetização geográfica é pelo motivo deste estudo leva em consideração aspectos do processo de ensino-aprendizagem na escola por meio de procedimentos teórico-metodológico no qual articule estratégias didático-pedagógico com a fundamentação teórica e metodológica da Geografia. (NETO, 2018, p. 597-598)

Acreditamos que o raciocínio geográfico efetuassem no ensino quando o aluno consegue abarcar o mundo alicerçado em suas experiências de vida, posicionando-se continuamente diante da realidade. Helena C. Callai (2002), realça ainda mais essa concepção em relação a construção do conhecimento ao ratificar:

Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção para os alunos de conhecimento novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar. (CALLAI, 2002, p. 104).

E Callai (2005), ainda progride mais ao descrever a elaboração

do raciocínio geográfico no Ensino Fundamental:

(...) Ler o lugar, para compreender o mundo em que vivemos. Pode-se partir de temáticas, de problemas e, a partir daí, aguçar a curiosidade infantil, traçando os caminhos a seguir. Essas problemáticas devem ser formuladas a partir da realidade do que acontece e do que existe no mundo e, ao serem analisadas, devem considerar as dimensões de espaço e de tempo. Quer dizer, precisam ser situadas em um espaço (...), ser situadas em um tempo, porque todas as ações dos homens são históricas e, como tal, carregam as marcas de seu tempo. (CALLAI, 2005, p. 240)

As atividades empreendidas com o uso da HQ sobre Oswaldo Cruz, fomentaram o raciocínio geográfico dos alunos. Nela foram associados outras (os) metodologias/recursos (pesquisa individual, levantamento do vocabulário científico trabalhado, mural científico, roda de conversa etc.) que promoveram o crescimento do pensamento crítico e o empoderamento dos alunos na elaboração do próprio conhecimento.

A HQ foi lida em variados cenários e mediante os elementos nela apresentados, surgiram outros questionamentos subordinados à sua narrativa e à realidade imediata dos alunos, trabalhando-se por analogias.

Nos estudos de Vygotsky (1984) a capacidade de locução linguística do indivíduo tem um poder considerável, moderador entre o sujeito e a sociedade, contribuindo para o desenrolar dos sistemas de pensamentos; aptidão que se encontraria apenas entre os humanos. No decorrer da linguagem, pela fala, somos capazes de articular experiências e condutas com as funções comportamentais/cognitivas.

Pelos ensaios de Duarte (2001) ao desenvolver sobre os conceitos primordiais da teoria sócio-histórico-cultural, “a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada”.

E onde existe “a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos” são apercebidos como complementares porque eles decorrem das “interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada” (DUARTE, 2001, p. 15).

Através de suas rotinas e costumes em meio ao tecido social, é que o indivíduo faz-se sujeito pela linguagem e acontece a intermediação com os artefatos colocados à sua disposição na cultura onde se acha circunscrito. Todas essas circunstâncias produzem o seu amadurecimento, parte dele extremamente enriquecido pelos saberes com raízes histórico-culturais, ou seja, anteriormente elaborados no processo civilizatório e impressos na cotidianidade.

O aprendizado do aluno começa bem antes de sua entrada para a escola, contudo, o aprendizado escolar acrescenta novas particularidades ao seu aperfeiçoamento, predispondo-o a galgar níveis qualitativos de aprendizagem em razão da qualidade das relações sociais. A escola também permite o acesso a um conhecimento organizado, que de modo geral, não está concatenado diretamente à existência da criança/aluno, particularmente nessa sua fase de maturidade intelectual.

Assim, unindo os conhecimentos anteriormente adquiridos - os espontâneos e os chamados de científicos por Vygotsky (1984), obtidos no ambiente escolar, unem-se o aprimoramento real e já consolidado, fruto das vivências e observações da criança com o desenvolvimento potencial que a criança pode alcançar com a cooperação de outro indivíduo.

E Vygotsky (1984), assim expressa: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98).

O direcionamento da professora compeliu a uma maior comunicação e troca entre os alunos, aumentando a participação, a

autossuficiência de um lado, e a discussão, por outro. Entre os assuntos, discutiram tópicos sobre saúde, desigualdades sociais, acesso às informações científicas corretas, avanços da medicina, papel dos cientistas no passado e na atualidade, meio ambiente, “fake news”, origem e avanço da pandemia da Covid-19, isolamento social e os próprios sentimentos dos alunos ao enfrentarem uma situação de excepcionalidade como a que vivemos agora, quando até os debates foram feitos online, em ensino remoto emergencial.

Como fechamento do debate, a professora enalteceu o mérito do trabalho de Oswaldo Cruz para a ciência, a sua herança como cientista e humanista, e introduziu os conceitos de ética e de resiliência que devemos levar para todos os aspectos de nossas vidas.

A HQ – **‘Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz’** é uma narrativa original que convida os alunos a mergulharem alegremente no mundo da ciência, por esse e outros fatores elencados previamente, tornou-se uma ótima ferramenta didática ao fornecer subsídios aos seus leitores, que correlacionaram a vida e obra do cientista Oswaldo Cruz, sua significação para a ciência e a saúde da população brasileira, no seu tempo histórico, para os que vieram depois, para a atualidade.

A estruturação do aprendizado decorreu em um ambiente aprazível por ligar independência, compartilhamento, o lúdico e a afetividade; sendo que as atribuições principais da professora enfatizaram a motivação para as atividades e o sequenciamento das dinâmicas, para que os alunos pudessem se envolver no processo educativo e aprendessem por suas indagações e descobertas. Como exposto, a HQ nesse panorama específico, cumpriu muito positivamente o seu desígnio no ensino-aprendizagem na disciplina Geografia.

Como reflexão do que foi dito até agora, novamente nos servimos das concepções de Sonia Luyten (1989) e a relevância pedagógica das histórias em quadrinhos na educação:

E, por tudo que este meio possa induzir, deveria ser discutido na sala de aula, no sentido de poder desvendar o caráter mitológico e ideológico das ações das personagens que trabalham o comportamento psicológico e social dos seres humanos na sua realidade e em situações concretas. Portanto, é uma questão de coerência educacional observar as ilusões, desilusões e embustes veiculados pelas histórias em quadrinhos nos livros didáticos destinados às crianças. (LUYTEN, 1989, p. 60)

Desse modo, pela vida, obra e voz de Oswaldo Cruz descritas na HQ – ‘Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz’, os alunos fizeram conexões entre os eventos e problemas de saúde pública do passado e os que estão acontecendo na atualidade, examinando-os com ponderação, gerando argumentações próprias e lúcidas.

2. Metodologia

A leitura de textos, imagens, histórias em quadrinhos, entre outros meios de comunicação expõem a realidade em que vivemos, ao transformar a apreciação aceita com criticidade, em uma interpretação subjetiva da mesma, tornando-a uma verdade. E onde esse ‘texto’ se encontra, torna-se como afirmam Koch e Elias (2006, p. 7) “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”.

Os mesmos autores, ainda instruem que os componentes internos dos textos só são captados “pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 7). Explicam, desse modo, que os inúmeros gêneros textuais propiciam o exercício da vida social e suas interlocuções; as HQs são um gênero textual e nessas atividades auxiliaram, decisivamente, o ensino-aprendizagem na disciplina Geografia, no contexto exposto.

Para tal, articulou-se a experiência e visão de mundo do aluno

no espaço escolar, com o desejo da professora em “amarrar”, no bom sentido, currículo com uma prática agradável para os participantes, numa evolução educativa autêntica, onde os alunos progrediram como personagens preciosos, produtores de seus próprios saberes.

Na prática, não existem respostas prontas, mas experimentações. Nesse sentido, concordamos em uníssono com Vergueiro (2009): “Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”. (VERGUEIRO, 2009, p. 42).

É importante precisar que nos PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental, o tema saúde aparece como transversal, podendo-se discutir situações como falta de condições básicas de saúde e de subsistência por parte da população, índices de fome, subnutrição e mortalidade infantil, índices de saneamento básico, número de médicos por habitante, condições de atendimento nos postos de saúde e hospitais públicos, a falta de medicamentos para atender a população, entre outros. E em relação à relevância da disciplina Geografia com essa temática, os PCNs sugerem:

Em Geografia, esse estudo dos dados pode ser cruzado com os temas relativos às desigualdades regionais, de distribuição de renda. Pode ser abordado ainda quando se tratar do tema cidade e campo, discutindo os modelos agrícolas e a fome. Além de permitir a compreensão das questões sociais relacionadas aos problemas de saúde, os estudos geográficos relacionados a esse tema também favorecem o estabelecimento de comparações e previsões que contribuem para o autoconhecimento, favorecendo o autocuidado. (BRASIL, 1998, p. 47)

Isto posto, concluímos que é imprescindível que estimulemos o raciocínio geográfico nas aulas de Geografia, estaremos, no mínimo, cooperando para uma educação pela cidadania e com

práticas educativas inclusivas e reflexivas, articuladas com o bem maior da sociedade no seu conjunto. E quando o aluno chegar a esse entendimento aprofundado da realidade, terá perpassado além dos discursos e criado um próprio. Ou seja, alcançará o raciocínio geográfico.

Nesse caso, por meio das atividades postas em prática e mencionadas nesse artigo, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, do ICJ – Instituto Coração de Jesus, no município de Belo Horizonte – MG, conquistaram essa assimilação arrazoada da sociedade, analisando-a nos aspectos socioeconômicos, políticos e geohistóricos através da HQ trabalhada - ‘Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz’, colocando-se criticamente diante dos fatos.

O andamento das aulas seguiu de maneira prazerosa, em um ambiente virtual, com as aulas no ensino remoto emergencial, com o norteamento da professora.

A seguir, alguns de principais passos realizados nessa proposta didática:

- definição dos tópicos geográficos a serem abordados nas atividades: saúde da população brasileira desde o início do século XX até a atualidade, desigualdades socioeconômicas e Covid-19;
- escolha do gênero textual a ser trabalhado: Histórias em Quadrinhos;
- conversa com os alunos sobre a proposta educativa;
- planejamento das atividades;
- pesquisa informal sobre HQs que contemplassem o tema saúde;
- definição por uma HQ - Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz;
- estudo das potencialidades da HQ;
- disponibilização da HQ para os alunos;
- pesquisa em grupos feita pelos alunos sobre a vida, obra de Oswaldo Cruz e a saúde no Brasil desde então;
- leitura da HQ e posterior identificação dos elementos presentes na narrativa: (características da HQ, personagens, situação-

problema, vocabulário científico, contexto histórico-social e geográfico, conflitos e/ou desequilíbrios, desenlace, analogia com a pandemia que estamos enfrentando neste momento no país e mundo, o que aprendemos com Oswaldo Cruz e os cientistas etc.);

- levantamento das dúvidas e dos questionamentos sobre o que foi lido e pesquisado com a mediação da professora no processo;
- os questionamentos levantados pelos grupos puderam ser apresentados por uma multiplicidade de meios: vídeos, dramatizações, poesias, músicas, reportagens, charges, curiosidades etc. (definidos por cada grupo);
- roda de conversa, com data determinada com antecedência e suas regras básicas, apresentação dos trabalhos dos grupos e tomada de conclusões;
- elaboração de um mural virtual coletivo sobre os assuntos abordados e as conclusões realizadas;
- exercício complementar e avaliação das atividades.

3. Resultados e Discussões

O hábito da leitura não é responsabilidade de uma única disciplina, ele é um recurso crucial e plurivalente, sem ele não conseguimos compreender nosso papel social e nem termos voz. O projeto aqui declarado, procurou motivar o “letramento literário” e o raciocínio geográfico com a ajuda de uma HQ, em uma turma do Ensino Fundamental II, a partir do interesse imediato dos alunos.

Na medida em que as aulas iam acontecendo e observações eram feitas, ocorreu um ajuste entre os níveis de leituras dos alunos em relação aos seus espaços vividos e suas investigações. As argumentações aconteceram nas conversas, com uma fruição consciente dessas leituras de mundo. Os alunos “viajaram” na HQ, fizeram uma jornada particularizada por entre as suas páginas,

trazendo os esforços e virtudes do cientista Oswaldo Cruz para a contemporaneidade, e fizeram um diagnóstico analítico da pandemia que atinge o país e o mundo.

Para que sobrevenha esse deslocamento/movimento perceptivo, precisamos transformar a curiosidade em exercício investigativo, e a imaginação em atividade ponderativa. O brilhante Rubem Alves (2004) escreveu: “as perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde quero beber”. (...) “Os mundos das crianças são imensos! (...) “Querem águas de rios, lagos, lagoas, fontes, minas, chuva, poças d’água...” (ALVES, 2004, p. 17)

No mesmo livro - ‘O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender’ (2004), Alves indaga se os professores estariam em “ribeirões diferentes” dos alunos, por receio de “se afogarem?”. Estaríamos fazendo o mesmo caminho, com a “repetição da mesma trilha (...) que leva ao mesmo ribeirão” (ALVES, 2004, p. 18).

Que respostas, com base no texto inquietador de Alves (2004), temos para as nossas perguntas interiores? Por essa razão, dentro do concebível, devemos acolher a vivacidade e a energia infanto-juvenil, orientando-as a favor da aprendizagem.

O mero uso das histórias em quadrinhos não transforma informações em conhecimentos e nem uma leitura em raciocínio. As dinâmicas podem ser divertidas, pois a espontaneidade é um traço genuíno dos alunos do ensino fundamental, entretanto, as aulas não podem ser despojadas e soltas, devem ser bem articuladas e idealizadas em conformidade com o avanço cognitivo dos alunos e o ano de ensino.

Se a prática tiver sido agradável, como foi dito na avaliação final e coletiva do trabalho pelos alunos, pode ser que se realize a transposição do ato aprazível de ler para outros gêneros textuais. Para nós, enquanto professores, qualquer gênero textual pode servir para enriquecer a aprendizagem, em qualquer disciplina. Acreditamos que cada material que possa ser usado como recurso pedagógico em sala de aula deve ter suas características avaliadas

e conectadas aos objetivos iniciais do professor. Todavia, continuam sendo apenas “suportes” para o aprendizado.

E como ainda expuseram, os alunos compreenderam perfeitamente os objetivos da proposta educativa, assimilando que as ideias se encontram em muitos sustentáculos, mas, o raciocínio não está nesses suportes, ele é um processo instrutivo individualizado, constante e, coparticipativo. Desejávamos realizar atividades com um viés lúdico e afetivo, que suplementassem o caminho dos alunos na elaboração de um raciocínio geográfico e conseguimos. A HQ – ‘Você Sabia? Turma da Mônica: Oswaldo Cruz’, acolheu todos os nossos objetivos. Os alunos realizaram seus próprios juízos sobre os tópicos estudados e apreenderam o valor da Geografia no exame da complexidade do mundo, e viram que a Geografia está em todos os lugares e meios, vê-la requer uma mudança do ponto de vista.

4. Considerações Finais

As HQs podem ter uma excelente atribuição social e educativa, para além do mero entretenimento e prazer de suas leituras. Devemos trazer para o espaço da sala de aula, na Geografia e demais disciplinas, a alegria e diversão das histórias em quadrinhos, ajustando-as, obviamente, aos desejos didáticos que pretendemos alcançar; como aconteceu nessa experiência, com a produção do raciocínio geográfico pelos alunos, dando significado à aprendizagem.

A HQ foi motivadora, ajudou no aumento do vocabulário científico, despertou a busca por mais informações indo adiante de suas páginas, os alunos perceberam ainda as “gradações” de suas leituras, portanto, as histórias em quadrinhos não são materiais alienantes, possuem discursos que devem ser averiguados. Não são parte apenas do universo infantojuvenil, mas também de

adultos, e deveriam ser mais pesquisadas como aparatos didático-pedagógicos pelos professores de Geografia.

Portanto, enquanto professores de Geografia, somos pesquisadores diários, estudamos, planejamos, elaboramos nossas práticas, esquadrimos por novos cenários. Sob as perspectivas citadas até aqui e que conduziram a pesquisa, demonstramos que as histórias em quadrinhos de fato, quando eficientemente aplicadas em sala de aula, na disciplina Geografia, amparam o progresso cognitivo dos alunos, facultando uma percepção perscrutadora de si mesmos e da realidade. Então, como professores, nos esforçamos para que nossas perguntas sejam respondidas por entre nossa visão da educação e nossas práticas, fazendo uma “Geografia do Possível” e continuaremos estudando, planejando, testando... Pois a nossa profissão é um exercício constante de esperança!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 jul. 1974.

ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

BARTHES, R. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)*. Geografia. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *A trajetória do médico dedicado à ciência*. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/trajetoria-do-medico-dedicado-ciencia>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GUBERN, Roman. *El Lenguaje de los Comics*. Barcelona: Ediciones Península, 1979.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, A.L.G.S. PINTO, M.M.S. Fontes para a história dos 50 anos do Ministério da Saúde. v. 10, n. 3, p. 1037-1051, 2003.

LUYTEN, SONIA M. BIBE (org.). *Histórias em Quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo; Edições Paulinas, 1989.

MCCLOUD, Scott. *Desvendando os Quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2005.

NETO, Daniel R. S. Luz. Raciocínio Geográfico no Ensino de Geografia: Discussões Preliminares. In: FÓRUM NACIONAL MEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA., 9., 2018. *Anais [...]*. Caldas Novas/GO, 19 a 21 ago. 2018.

PESSOA, Alberto Ricardo. *A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Data de submissão: 29 de junho de 2021

Data de aprovação: 06 de outubro de 2021

Ioga Educativa em Escolas no Ensino Fundamental*

FLÁVIA GARCIA PORTILHO**

ANTÔNIO VILLAR MARQUES DE SÁ***

Resumo

Os centros de ensino encontram-se com muitos desafios comuns como, por exemplo, promover a cultura da paz, manter a atenção dos estudantes, certificar-se de que eles compreenderam o conteúdo, desenvolveram a autonomia e o senso crítico. Nessa pesquisa, bibliográfica e exploratória, investiga-se sobre a inserção da ioga e do mindfulness no ensino fundamental a fim de responder se é válida ou não sua incorporação nas escolas, como é a inserção da prática da ioga, o que auxilia na rotina dos aprendizes, quais as referências teóricas, as possibilidades para essa integração e as suas bases legais. Conclui-se que a ioga auxilia a escola no dia a dia no enfrentamento de adversidades entre os alunos, na convivência mais pacífica entre eles, na atenção e no foco em sala de aula, e até nos resultados das provas. Portanto, defende-se que sua inserção no currículo é válida e benéfica para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: ioga; mindfulness; ioga educativa; escolas; atenção plena.

*Artigo realizado a partir do Trabalho Final de Curso de Graduação da primeira autora, sob a orientação do segundo autor (PORTILHO, 2021).

**Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Formada em *Yoga Educativa* e *Mindfulness* Educacional. Atua em escolas desde 2016. Professora de ioga para adultos desde 2019 e de ioga educativa na educação infantil e no ensino fundamental desde 2020. <https://orcid.org/0000-0003-2134-5094>. E-mail: portilhof@gmail.com

***Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris (França). Professor da Universidade de Brasília desde 1989. <https://orcid.org/0000-0001-8815-9216>. E-mail: villar@unb.br

Abstract

Each educational center encounter mutual challenges as how to attract and maintain students attention, acknowledge if the student understood and comprehended the subject, develop autonomy, critical sense and promote the peace culture. In this research we investigate about the insertion of yoga and mindfulness into the elementary School curriculum to answer if it is valid or not its insertion, how to insert yoga practice and how does it contribute in students routine, what are the theoretical references that exists, the possibilities on how to integrate and the legal bases that interact with this study. It's executed then an exploratory and bibliographical research. It is concluded that yoga assists school's routine by relieving students adversities, by increasing attention and focus in class, better results in tests and into a more peaceful relationship between students. Therefore, the insertion of yoga into elementary school curriculum is valid and beneficial to all schools community.

Keywords: *yoga; mindfulness; educational yoga; schools; atenção plena.*

1 Introdução

A falta de atenção pode acontecer por diversos fatores como desinteresse, distração, agitação, empolgação, ansiedade e, como professores, sentimos a necessidade de ter um recurso que acalmasse as crianças e estimulasse sua atenção. A experiência em uma escola que proporcionava aulas de ioga na grade escolar, mostrou que as crianças gostavam e ficavam mais calmas nas aulas seguintes, favorecendo um momento de aprendizagem mais sereno. Esse olhar para a ioga na escola indicou muitos benefícios aos praticantes, como conexão com o presente, atenção plena, tranquilidade, equilíbrio, autoestima, reduzindo o nível de ansiedade e estresse, promovendo o respeito pelo próprio corpo

e pelo do colega, prevenindo os problemas de posturas e respiratórios e outros.

Sabe-se que o ambiente escolar é o primeiro lugar em que muitas crianças começam a ter um convívio social para além da família e como isso é importante para sua formação integral. É nele que surgem as amizades, as alegrias, os aprendizados, as conquistas e também as inimizades, os conflitos, o *bullying*, as frustrações e cabe à escola mediar todas essas situações da melhor forma possível. O papel da escola vai para além de passar os conhecimentos teóricos, ela deve estimular o convívio harmônico e pacífico entre toda a comunidade escolar. O ensino fundamental contempla crianças de 6 a 14 anos e o tanto de mudanças físicas, hormonais, intelectuais e sociais que passam em todos esses anos é enorme. São, no mínimo, 9 anos formando cidadãos para atuar no mundo. Logo, entende-se a grande responsabilidade dessa instituição.

Nesse artigo, apresentaremos os métodos de ioga que existem para o ambiente escolar, pesquisaremos os argumentos que justificam a sua inclusão no ensino fundamental, como desde aumentar habilidades e capacidades, tais como a concentração dos estudantes nas atividades até “promover a cultura da paz”, que surgiu com a LDB (BRASIL, 1996) e foi estabelecido como obrigatório nas escolas pela Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018a). Além das questões relacionadas à legislação, abordaremos, ainda, pesquisas sobre os benefícios da prática da ioga educativa para os discentes e, indiretamente, para os docentes, com resultados de “atenção plena”, multiculturalismo, autonomia e plenitude.

2 Processo de revisão

bibliográfica

Investigar sobre ioga e *mindfulness* em textos acadêmicos, desde observações até relatos de alunos, professores e gestores de escolas, foi surpreendente. Para esse recorte bibliográfico na base de dados do Google Acadêmico, utilizamos três descritores: *yoga*, *mindfulness* e educação. Vieram 1.640 resultados e o primeiro filtro que fizemos foi em relação às datas de publicação, restringindo a textos dos últimos 5 anos. Restaram 1.320, o que continuava sendo muito alto. Para conseguir afunilar esse número, selecionamos as pesquisas mais amplas, entre as teses e artigos que mais interessavam pelo tema, pois muitos eram de pontos específicos relacionados à ioga e educação.

Finalizando a pesquisa no Google Acadêmico, escolhemos ao todo quinze textos e os salvamos em uma pasta de computador. A partir daí, foram lidos e os que tinham uma similaridade muito grande entre eles e os que fugiam do tema foram descartados. Esse processo foi surpreendente, pela quantidade de pesquisas e de produções acadêmicas acerca desse tema na região sul do Brasil, indicando um maior interesse e estímulo à inserção da ioga no Ensino Fundamental para as pessoas que lá residem.

3 Conceitos de Ioga

Ioga é uma ferramenta de autoconhecimento, uma filosofia que surgiu no oriente que une práticas meditativas e posturas psicofísicas para o desenvolvimento total do ser. Não existe uma data certa, mas estima-se que se iniciou em 2000 a.C. por terem encontrado o termo em um texto dessa data. Segundo Feuerstein (2005), ioga vem do radical “yuj”, e possui diferentes usos no sânscrito como “união”, “equipe”, “soma”. Outras interpretações de ioga podem

ser encontradas na obra de Desikachar (2008), no total cita quatro visões e a primeira delas é também relacionando com a união, em um aspecto de preparar a mente para unir com o físico. A segunda visão é ioga como método, um meio para alcançarmos algo, considerando as vontades de transformação e mudanças como ioga. A terceira visão é ioga como ação, agir para alcançar o que deseja levando a atenção plena em cada tarefa realizada, e, assim, evitando a repetição inconsciente. E a quarta visão é uma interpretação dual, onde existe uma separação do eu com a força superior e a harmonia com essa força, é considerada ioga. E após comentar sobre essas quatro visões, Desikachar (2008, p. 45) disse que “A prática de yoga só requer que ajamos e estejamos atentos às nossas ações”. Então, a partir desses olhares, é possível também encontrar semelhanças nas diferenças, pois todos falam sobre praticar a plena atenção no momento presente independente do objetivo final.

Para Feuerstein (2017), é difícil definir o que é ioga, mas enalteceu que existe uma busca por um estado de existir e de consciência elevado em todos os métodos. Já Patanjali (2015, p. 63), firmou no *Yoga Clássico*, entre 350 a.C. e 200 d.C., que “O Yoga é o recolhimento [*nirudah*] das atividades [*vrttis*] da mente [*citta*]”. E outro ponto de vista válido de ressaltar veio de Kaminoff e Matthews (2012, p. 15): “O que a yoga pode nos ensinar é que tudo que é essencial para nossa saúde e felicidade já está presente em nossos sistemas. Nós precisamos apenas identificar e resolver alguns dos obstáculos que impedem essas forças naturais de atuarem”.

Então é válido considerarmos todas essas definições, porque independente de qual você se identifique mais, seja ela para unir, agir, como um meio ou todas juntas, ioga sempre será um convite para uma auto-observação conduzindo a um mergulho no conhecimento de si mesmo.

4 Yoga Sutras de Patanjali

Os *Yoga Sutras* foram difundidos no Ocidente para solucionar um problema histórico de tradução e interpretação equivocadas das obras indianas que ocorreu a partir do final século XVIII. Sir William Jones traduziu para o inglês diversos manuscritos do sânscrito e isso fez com que as produções indianas ficassem conhecidas em uma grande parte do mundo, mas essa forma não foi a ideal, pois acarretou um desalinhamento com a filosofia por enaltecer a prática corporal e deixar os elementos filosóficos de lado.

Os *Yoga Sutras* foram descritos em oito componentes principais e distribuídos em quatro capítulos com cento e noventa e seis frases ao todo. *Sutra* vem da raiz *civ* em sânscrito que significa costurar e essa é uma característica presente na obra, pois cada frase do texto está conectada com a próxima e com a anterior em relação a ela, possuem uma escrita simples, rápida e são curtas. Uma curiosidade é que elas eram escritas para serem memorizadas, então não podiam ser muito extensas e deviam possuir uma estrutura linear, facilitando o aprendizado sobre temas densos.

Não se sabe a data precisa, mas há indícios que eles foram sistematizados nos séculos V ou IV a.C. e estima-se que Patanjali, o autor, viveu entre 200 a.C. e 400 d.C. Existem divergências acerca de quem foi Patanjali, há quem diga que ele é apenas uma figura criada e que, na verdade, era um grupo de pessoas que se reuniram para criar essa obra, ou então que ele realmente existiu e também existe uma lenda popular que já aborda questões fantasiosas.

Uma característica importante sobre esse texto, é que ele é uma síntese da sabedoria dos textos que já existiam na Índia, os chamados *vedas* e *upanishads* que abordam as tradições do país. O objetivo é proporcionar ao praticante um conhecimento do que é ioga e como praticá-la e sua característica principal é conduzir o

praticante à disciplina do pensamento e do comportamento, levando assim, a ioga para todos os públicos e de todas as idades, visto que é um erro conceitual “considerar que a perfeição do corpo é imprescindível para a prática de Yoga” (PATANJALI, 2015, p. 20).

O livro usado para essa pesquisa foi escrito por Carlos Eduardo Barbosa, um brasileiro que possui um vasto conhecimento sobre a língua sânscrita e sobre o contexto cultural que os *Yoga Sutras* estão inseridos. A versão que ele escreveu é a única tradução disponível direta do sânscrito para o português, sendo assim, a mais fiel ao original. São oito os componentes dos *Yoga Sutras* de Patanjali, descritos por Barbosa (PATANJALI, 2015):

- 1) **Yama** – normas de convivência (não agredir, autenticidade, não roubar, vida espiritual regrada, não cobiçar).
- 2) **Niyama** – normas de aperfeiçoamento pessoal (limpeza, contentamento, sacrifício, busca do saber interior, entrega à essência divina).
- 3) **Asana** – assentamento.
- 4) **Pranayama** – controle ou suspensão do movimento.
- 5) **Prathyahara** – recolhimento dos sentidos.
- 6) **Dharana** – construção do foco.
- 7) **Dhyana** – concentração em um objeto.
- 8) **Samadhi** – estado em que a percepção não sofre interferências externas ou internas.

A partir dos oito componentes, observa-se que eles são sugestões de conduta e valores para praticar ao longo da vida com o intuito de desenvolver um ser pleno, empático, honesto e saudável no âmbito físico e mental. Então, nas aulas de ioga os componentes costumam ser trabalhados dentro do projeto de valores, podendo-se alinhar com o projeto da escola.

5 Ioga nas Escolas

Durante os anos 90, o Brasil teve uma evolução tecnológica muito significativa e o acesso a um aparelho celular ficou muito mais viável para a população. Na época, a função principal do celular era possibilitar a comunicação entre as pessoas mesmo estando fora de casa, a partir de ligações e mensagens de texto. Com o passar do tempo a tecnologia avançou muito e, hoje, vivemos imersos nela. As crianças já nascem em um mundo com estímulos em todas as partes e algumas pessoas defendem, inclusive, que não é saudável disponibilizar o acesso a telas para as crianças de até três anos (CONSEIL SUPERIEUR DE L'AUDIOVISUEL, 2021). Partindo desse ponto, percebe-se que a tecnologia trouxe muitas coisas boas, mas também novas dificuldades.

Antigamente, as crianças iam para a rua na frente de suas casas para brincar, imaginar, explorar e se divertir e, atualmente, o cenário é um pouco diferente. Famílias que possuem uma situação financeira estável, muitas vezes presenteiam suas crianças com um celular ou *tablet*, permitindo o livre acesso a esses aparelhos. Por sua vez, as crianças têm saído cada vez menos de casa para brincar, passando mais tempo conectadas a essas telas. Atualmente, um aparelho desses proporciona uma infinidade de possibilidades do que fazer, como jogos, vídeos, desenhos e outros.

O problema principal não é usar a tecnologia, mas sim a forma que ela é utilizada. Ao assistir algo, somos bombardeados com informações prontas, estímulos, cores, histórias, propagandas e isso não estimula o pensamento lógico e crítico. As pessoas tendem a ficar cada vez mais preguiçosas correndo atrás desses estímulos prontos e satisfatórios, exercendo o papel apenas de receptoras. Se para um adulto é prejudicial, para os jovens é pior, pois se trata de um público que ainda está se descobrindo como pessoa, qual o seu papel no mundo e desenvolvendo as habili-

dades físicas, motoras e cognitivas. Diante disso, de acordo com Sato (2019), as crianças têm se movimentado cada vez menos, tanto em brincadeiras individuais ou coletivas, como em meios de locomoção utilizados para os deslocamentos na cidade.

A ioga na escola, principalmente nos dias de hoje, quando faltam movimentações corporais e psíquicas de muitos estudantes, engloba exercícios físicos, respiratórios, sensoriais e de atenção plena, proporcionando a eles diversos benefícios como, por exemplo, o autoconhecimento e a autonomia sobre como regular suas emoções. Saber lidar com a ansiedade, medo e nervosismo é importante porque muitos estudantes tiram notas baixas nas provas por conta de um desses sentimentos. Dolzan (SEMINÁRIO..., 2020) encontrou em sua escola diversos problemas, como dificuldade em relacionamentos, famílias desestruturadas, ausência de rotina, *bullying*, estresse, ansiedade, hiperatividade, falta de hábitos saudáveis, comportamentos sedentários, obesidade e baixa de peso. Após um tempo, foi possível observar muitas melhoras nos estudantes, como ampliação das percepções de corpo e mente, crianças mais alegres e participativas, redução de ansiedade e de conflitos entre os alunos, além de uma melhora das qualidades físicas e consequente da autoconfiança.

A prática contínua da ioga “mantém as crianças saudáveis porque fortalece seu sistema imunológico e proporciona o funcionamento perfeito dos músculos, órgãos e glândulas [...], também ajuda a desenvolver um corpo forte e flexível, com excelente senso de equilíbrio e coordenação” (SINGLETON, 2004, p. 16). Como consequência, auxilia a escola nos vários problemas enfrentados pelos gestores e professores no dia a dia. A distração sensorial e emocional são as duas consideradas principais pela neurociência, e a atenção na aprendizagem do aluno tende a se debilitar quando há influência de fortes emoções em sua vida (CASTRO; OLIVEIRA, 2018).

Um grande obstáculo é como captar a atenção dos alunos durante as aulas, mas, muitas vezes, eles nem sequer sabem

como prestar atenção. Parece algo irrelevante, mas é necessário ensiná-los a como ficar atentos, pois desenvolvendo a atenção dos seus alunos, o professor consegue ministrar as aulas sem tantas interrupções e, conseqüentemente, o rendimento escolar deles melhora. Mas é importante ressaltar que a forma que as aulas são ministradas faz muita diferença na manutenção da atenção, pois aulas descontraídas e lúdicas costumam, de acordo com Castro e Oliveira (2018, p. 75), “priorizar recursos didáticos interessantes, variados e apropriados ao público; tom de voz adequado; postura correta do professor. Outro ponto fundamental para manter a atenção é a introdução de momentos de pausa”.

Na ioga escolar, estimula-se o *mindfulness*, que em português chamamos de “atenção plena” ou “plena atenção”. O intuito é possibilitar um estado de consciência presente em todas as ações executadas ao longo de um dia, com um foco claro e objetivo levando a uma alta performance nessas atividades. O método foi desenvolvido pelo médico Jon Kabat-Zinn em 1979 para pacientes de um hospital que não respondiam aos tratamentos convencionais. Ele retirou ensinamentos budistas das práticas meditativas, deixando-as laicas e acessíveis para todos, independente de suas crenças e obteve resultados muito positivos. Com isso, consolidou o método e hoje podemos encontrar treinamentos em diversos lugares (CASTRO; OLIVEIRA, 2018).

A ioga e o *mindfulness* podem entrar no âmbito escolar de várias formas e cabe à escola decidir qual delas será viável para sua realidade. A ioga na grade horária é o formato ideal, pois haverá uma constância da prática permitindo o desenvolvimento contínuo do estudante. Mas muitas escolas ainda acreditam que disponibilizar um horário inteiro para a ioga é uma perda de tempo, por seus alunos não estarem produzindo e desenvolvendo a partir de conteúdos exigidos pelo MEC e que a educação física já é o suficiente. Essa crença possui influência da educação tradicional, e se rompida trará um grande avanço para o estudante e, conse-

quentemente, para a escola. Com essa prática, os alunos tendem a ficar mais concentrados, dispostos a aprender, com autonomia e um olhar humano para o colega, então no final das contas não é uma perda de tempo se eles estão produzindo mais e com melhor desempenho nas provas.

Existe também a possibilidade da inserção por meio de projetos e oficinas pontuais na escola, onde terá um tema e um objetivo final específico. Essas intervenções podem acontecer somente para os estudantes, mas há também a possibilidade de acontecer com a família, em um evento da escola, por exemplo. Outro formato bem interessante para a inclusão é no dia a dia escolar, onde os professores regentes farão pequenas intervenções de *mindfulness* durante as suas aulas, no início e após o intervalo. Os estudantes costumam retornar do intervalo muito agitados e o ideal é proporcionar um momento de volta à calma, deixando as respirações e os ânimos se tranquilizarem. Essa proposta é interessante por ser mais viável para a escola, necessitando fornecer apenas um treinamento para os professores sobre como executar essas intervenções. E outra possibilidade que já não abarcaria todo o público escolar, é fornecer como opção de atividade extraclasse, após a aula, por exemplo. Todos os formatos são válidos, o importante é levar alguma dessas ações para o dia a dia.

De acordo com Castro e Oliveira (2018), uma das pioneiras no mundo nesse ramo foi a Micheline Flak, uma francesa que criou um método para ioga na escola na década de 70 chamado R.Y.E. – *Recherche sur le Yoga dans l'Éducation* (Pesquisa sobre ioga na educação). Os resultados foram muito positivos, ganhando a validação do método pelo Ministério da Educação da França, levando a implantação em muitas escolas daquele país.

A primeira formação no Brasil com ioga voltada para o ambiente escolar foi a de *Yoga Educativa e Mindfulness Educacional*, mas, atualmente, é possível encontrar diversas formações de ioga para o público infantil para dentro e fora do ambiente escolar, como a

de *Yoga dos Bichos*, *Yoga com Histórias* e a dos *Pequenos Yoguis*, por exemplo.

No Brasil, ainda é possível encontrar outros projetos incríveis em escolas públicas. Segundo o Portal Yoga Educação (SEMINÁRIO..., 2020), no Tocantins, desde 2006, a professora Sheila Baraky atua com a ioga em suas aulas de educação física em escolas estaduais. Teve sua proposta de implementação de ioga aprovada pela Secretaria de Educação do Estado em 2012, após muita dedicação, recebendo o aval para atuar em sete escolas. No Rio de Janeiro, capital, a professora de história Alessandra Mamede iniciou o trabalho da ioga com oficinas pontuais com alunos, professores e comunidade escolar. Após um tempo, os resultados foram positivos e, hoje, ela atua com oficinas não obrigatórias duas vezes na semana para estudantes de 6 a 11 anos e foi convidada a ministrar oficinas em outra escola da prefeitura de Jacarepaguá aos sábados.

No interior de Santa Catarina, em Joaçaba, a educadora física Mirian Dolzan introduziu a prática da ioga em suas aulas para ensino fundamental em 2019 a partir de jogos e brincadeiras. Ganhou apoio da direção pelo sucesso do projeto e recebeu um convite para promover uma ação envolvendo outros professores da escola. Hoje, a prática da ioga e do *mindfulness* estão presentes no dia a dia dos estudantes após os intervalos e antes das provas. E em Brasília, a professora Andréa Sâmia iniciou sua carreira ministrando aulas de geografia na rede, em 2015 foi readaptada retornando em 2018 para trabalhar em uma sala de leitura com fundamental 1 em uma escola classe. Elaborou um projeto para incluir a ioga durante suas aulas que foi aceito pela direção e incluído no PPP da escola. Atualmente, ela trabalha somente com a ioga pela Secretaria de Educação com um projeto de ioga e psicomotricidade em um Centro de Ensino Infantil – CEI com crianças de 4 e 5 anos. Todas as professoras citadas possuem em comum a formação parcial ou total no método *Yoga Educativa*.

Também de acordo com o Portal Yoga Educação (SEMINÁRIO..., 2020), é possível encontrar a ioga em escolas particulares do Brasil, como por exemplo, na zona sul do Rio de Janeiro, a ioga está na grade do Colégio Elieser Max desde 2013 para alunos da educação infantil e do 9º ano em diante, é uma escola judaica que se preocupa com a formação integral dos alunos. O Colégio Andrews e a Escola Eleva são outras instituições de ensino do Rio de Janeiro que possuem ioga na grade. Em São Paulo, no Colégio Fernão Dias, após essa inclusão da ioga no formato extracurricular, percebeu-se melhoria na postura dos estudantes, mais atenção nos estudos e melhor desempenho de alunos e professores.

Em Brasília, ainda não é uma prática muito difundida, mas é possível encontrá-la na Creche *Mafagafo Babycare* (zero a três anos), no Inei (berçário e educação infantil), no *ABC English Learning Center* (educação infantil) e na Escola da Árvore (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Em 2021, a Escola Eleva abriu uma filial em Brasília, atendendo da educação infantil ao ensino médio.

6 Ioga Educativa

A ioga educativa foi criada por Maurício Salem, educador físico e psicomotricista com mais de 30 anos de atuação em escolas com a prática de ioga (SEMINÁRIO..., 2020). Sua primeira experiência foi ainda na juventude onde recebeu um convite de uma escola para lecionar a ioga focando no relaxamento e redução de estresse para os adolescentes que iriam fazer o vestibular e, também, nas posturas físicas. A partir daí, ele se interessou por essa vertente da ioga dentro das escolas e decidiu aprofundar seus estudos tanto na ioga tradicional, como em bases pedagógicas e científicas, criando conseqüentemente, após algumas décadas, o método. Seu método é baseado na *Hatha Yoga* e uma das fontes teóricas

que aborda é a prática a partir da ótica das múltiplas inteligências, defendendo que a ioga estimula além de outras inteligências, como a cinestésica motora, também a inteligência existencial.

De acordo com Salem (2019a, 2019b), a prática contínua da ioga leva o estudante ao desenvolvimento e à compreensão da inteligência existencial, por utilizar muitos métodos físicos e mentais.

A ioga desenvolve a inteligência corporal cinestésica motora por trabalhar com os movimentos do corpo, a intrapessoal por promover a autoconsciência e a percepção emocional, a interpessoal por estimular um convívio saudável e empático socialmente, a espacial com a compreensão do corpo e espaço e a inteligência existencial com o uso das técnicas para estimular mente e corpo.

A construção do método Ioga Educativa envolveu diversos profissionais de diferentes áreas, que se uniram criando o “Centro de Estudos Yoga Educação”. O curso é composto por dois coordenadores, o próprio Mauricio Salem e Mariana Souza, fisioterapeuta, psicomotricista, dançarina e também leciona ioga nas escolas. Possui a duração de um ano e, atualmente, é dividido em treze módulos, que também podem ser cursados individualmente. É direcionado para professores de ioga, profissionais da educação, psicólogos, entre outros e é desejada uma experiência de, no mínimo, um ano com a prática regular de ioga. Ele veio para sistematizar a prática de ioga nas escolas, com um método pensado especificamente para esse meio, sendo a primeira formação sobre o assunto do Brasil.

Esse método, por ter sido pensado para o meio escolar, retira mantras, palavras em sânscrito ou qualquer aspecto derivado de alguma religião, que, muitas vezes, são encontrados em diversas práticas direcionadas a adultos. O objetivo principal é levar a autonomia para o estudante, proporcionando o autoconhecimento a partir da prática de ioga. De forma lúdica, acessível e tranquila para os estudantes, prevenindo problemas de postura e respiratórios, fazendo com que os resultados reverberem nos estudos, na

atenção em sala de aula e no autoconhecimento para a vida. Os benefícios são diversos, inclusive para a gestão escolar e os professores, que estão diretamente com os alunos. Com uma rotina de prática na escola, os alunos aprendem a ouvir com atenção e qualidade, estando realmente presentes na sala de aula. E aprendendo a ter atenção plena, os resultados reverberam na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem: “as crianças ampliam as percepções do corpo e da mente, desenvolvem a concentração, autoestima, equilíbrio e agilidade. [...] descobrem ferramentas que auxiliam a superar e compreender os medos e os estados de ansiedade, de crescer com saúde física e mental” (SALEM, 2019b, p. 9).

O diferencial da ioga educativa são os chamados “educativos respiratórios” adaptados dos *pranayamas*, que são os exercícios respiratórios conhecidos na ioga. Potencializando a postura e dando um ritmo à prática, para Salem (2019b, p. 31), esses educativos tornam-se fundamentais na etapa da sensibilização corporal, pois trabalham “o aparelho respiratório de forma intensa ajudando nas etapas posteriores do *Pranayama*, meditação e bem como no relaxamento”. Todas as respirações que existem nas práticas tradicionais foram adaptadas de uma forma divertida e lúdica, conseguindo um retorno participativo e enriquecedor. Nos educativos, há diversas respirações, como a do leão, dragão, segredo, vento, assobio, abelha e outras. Quando as crianças entendem a respiração e fazem junto com os movimentos corporais, a atenção delas fica muito mais precisa, porque não têm brechas para fugas e para a dispersão. Durante a prática, são usados sons que estimulam a motricidade orofacial das crianças auxiliando na fala, dicção e interação com os colegas.

Há diversos artifícios que podem ser utilizados no dia a dia escolar, como, por exemplo, dar uma aula de ioga com contação de história, adaptando qualquer livro infantil para a prática. Aplicar as marchas dos animais, no qual os estudantes se movimentam pelo

espaço executando posturas de ioga e reproduzindo a forma de andar dos animais. Ioga em dupla, ioga acrobática e os exercícios de *mindfulness* são outras possibilidades. Além de todo o trabalho com elementos de psicomotricidade, grossa e fina, auxiliando os estudantes desde saltos, rolamentos, entender o próprio corpo, como também nos movimentos de pinça com os dedos e, conseqüentemente, na escrita.

Cada fase tem sua especificidade e requer um planejamento único, dentre suas pesquisas e atuações em escolas, Salem (2019b) percebeu que há muitas semelhanças mesmo entre alunos que estão em fases escolares diferentes, como educação infantil e início do ensino fundamental. Com isso, dividiu a Educação Básica de forma diferente da que estamos acostumados compondo 4 grupos, o primeiro com estudantes de 4 anos a 8 anos, o segundo de 9 anos a 13 anos, o terceiro de 14 anos a 16/17 anos e o quarto grupo com alunos somente do 3º ano do Ensino Médio. Muitas escolas já oferecem ioga para crianças com menos de 4 anos, e, para essa faixa, as aulas possuem uma influência da psicomotricidade muito forte no dia a dia e não apresentam o formato de uma aula de ioga padrão. Nessa fase, são aplicados muitos circuitos e sequências, trabalhando com várias respirações e sons, melhorando o ritmo e a qualidade de fala.

A partir de 4 anos até o 2º ano do Ensino Fundamental as aulas são lúdicas, com uso das marchas dos animais, ioga em dupla, acrobática e trabalho com a concentração sobre os sentidos. O planejamento para a ioga nessa fase deve ser extremamente atento, com uma progressão durante todo o ano escolar gerando aprendizado ao estudante. Os estudantes do segundo grupo (9 a 13 anos) passam por um processo de transição muito grande, deixam de ser crianças e se tornam adolescentes. E a vida escolar também exige um amadurecimento, aumentando a carga horária de aula, tarefas e incluindo professores regentes específicos da disciplina. As aulas para esse grupo são direcionadas a desen-

volver a autonomia do estudante e o reconhecimento de si, com o intuito de possibilitar uma transição mais tranquila.

O terceiro grupo (14 a 16/17 anos) é o que possui a estrutura da prática de ioga mais similar com a dos adultos, por terem habilidades motoras já consolidadas. O último grupo (restrito a estudantes do 3º ano do Ensino Médio) necessita de um atendimento diferenciado, por atender adolescentes em seu último ano escolar e pré-vestibulandos. A característica principal das aulas para esse grupo é a vivência de mecanismos para regular as emoções, compreender os medos, superar as ansiedades e realizar relaxamentos, para assim conseguir processar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, descansar a mente e abrir espaço para novos conteúdos, crescendo “com saúde física e mental, promovendo a tranquilidade, prevenindo problemas de posturas e aliviando as dificuldades respiratórias” (SALEM, 2019b, p. 6).

Alguns componentes dos *Yoga Sutras* de Patanjali estão presentes no método da ioga educativa, mas de forma adaptada para o contexto escolar, através de atividades e jogos não competitivos. De acordo com Salem (2019b, p. 65), é possível utilizar os *yamas* e *niyamas* para a formação de valores sociais nos estudantes, visando “princípios morais e éticos para a orientação de uma vida e hábitos mentais saudáveis, [...] e uma sociedade mais pacífica”.

A partir dessas informações, observou-se que o método *Yoga Educativa* aborda múltiplos aspectos pedagógicos e se preocupa com qualidade educacional da aula de ioga no dia a dia da escola. O profissional formado no método deve conduzir sempre uma aula intencional, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, claramente traçados dentro de um planejamento escolar para o ano letivo.

7 LDB e BNCC

A seguir, serão discutidos aspectos de documentos legislativos, relacionando-os entre si e com a ioga. O primeiro será a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que tem a função de organizar a estrutura da educação no País, trazendo os aspectos legais que todas as escolas devem obrigatoriamente seguir na sua gestão (BRASIL, 1996). O segundo será a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que também é um documento normativo de âmbito nacional que tem a função de guiar o que os currículos das escolas públicas e particulares devem abarcar para o desenvolvimento do estudante (BRASIL, 2018b).

O Artigo 3º da LDB enfatiza quatro princípios relacionados ao “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e o Artigo 32 traz consigo objetivos que a escola deve seguir e defende “a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996). Portanto, para promover a cultura de paz nas escolas, serão essenciais o respeito ao espaço do outro, à diferença e à convivência harmônica, ministrando uma educação que gere empatia, valores e princípios para um bem individual e social. Visando um espaço pacífico e harmônico, é necessário um currículo que permita ao aluno se autoconhecer.

A etapa do ensino fundamental é composta por dois ciclos, os anos iniciais com crianças do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º ano. É considerada, por muitos, a fase mais desafiadora da educação básica, pois os alunos entram crianças e saem adolescentes e a escola tem uma grande responsabilidade sobre essa transição. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018b, p. 60), esse é um período de vida de grandes mudanças de desenvolvimento e percepção de mundo para os alunos, “com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas

escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social”.

Ainda segundo a BNCC, nos anos iniciais é importante o desenvolvimento da oralidade, porque a fala ajuda muito no processo de alfabetização da criança (BRASIL, 2018b). E, em uma aula de ioga nas escolas, utilizam-se muitos exercícios para motricidade orofacial. Podemos ver estímulos para essa região na chamada respiração da abelha, por exemplo, quando a criança deve inspirar fundo, tampar os ouvidos e fazer o som da letra `z` o máximo de tempo possível, outro exemplo é expirar falando qualquer sílaba que exija mais dicção, como “ra”, “tra”, “pra” e os trava-línguas. Observamos esses estímulos a todo momento na aula de ioga, mas eles estão presentes, principalmente, nos educativos respiratórios, nas músicas e nos trava-línguas.

Nos anos finais, o que é muito enfatizado pela BNCC é que a transição entre a infância e a adolescência deve ser o mais tranquila possível para evitar a ruptura no processo de aprendizagem ou o fracasso escolar dos alunos (BRASIL, 2018b). Para isso, é abordado o fortalecimento da autonomia de cada um deles. Ora, a prática de ioga proporciona essa autonomia, que está diretamente ligada com o autoconhecimento. Quando eles aprendem a se conhecer melhor, a perceber reações negativas que se repetem, qual o gatilho para o nervosismo, estresse ou bem-estar, adquirem um olhar crítico sobre o que se passa no seu interior e ao seu redor e aprendem a atuar de forma crítica na sociedade: “Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2018b, p. 62).

Segundo a BNCC, “é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018b, p. 61) e esse ponto está alinhado com o Artigo 12 da LDB (BRASIL, 1996), parágrafos IX e X, inclu-

tos pela Lei 13.663 de 2018, que diz que a escola deve eliminar o *bullying* e promover a cultura da paz (BRASIL, 2018a). Um dos preceitos descritos por Patanjali (2015) nos *Yoga Sutras*, é o *ahimsá* que significa não violência, como já dito anteriormente, e durante as aulas de ioga educativa na escola é estabelecido divulgarmos sempre a importância de as crianças terem cuidado com elas e com os outros. Existem atividades psicomotoras que são dinâmicas e exigem uma maior movimentação no espaço, mas a instrução sempre enfatiza a atenção plena no momento e o controle do movimento e da respiração, evitando acidentes. Exemplos delas são: a ioga com as marchas dos bichos, os circuitos, a ioga em dupla e a ioga acrobática.

Na perspectiva da formação integral de todos os estudantes, a ioga pode auxiliar muito na área de linguagens, abarcando algumas das suas interações no mundo do trabalho e da tecnologia, na produção artística, nas atividades corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais e no exercício da cidadania. Outra possível inserção da ioga, seria no bloco da educação física para somar ao planejamento já existente e ampliar a formação corporal e motora, proporcionando um conhecimento mais profundo sobre as esferas física e mental, além de promover um desenvolvimento integral e crítico do aluno, possibilitando o seu autoconhecimento e o uso autônomo da cultura corporal para sua participação ativa na vida social, superando a dicotomia corpo e mente. Mesmo dentro da sua rotina na sala de aula, a professora regente passaria uma prática corporal que estimulasse a atenção dos alunos, colaborando para que eles tenham consciência de seus corpos e de suas inserções sociais.

Para incluir a ioga como disciplina obrigatória é necessário a aprovação do Conselho Nacional de Educação – CNE – e a homologação do Ministério da Educação – MEC –, mas os estudantes já possuem muitas disciplinas obrigatórias e não consideramos benéfica a inclusão de mais uma. Contemplamos que os outros

formatos são mais adequados para a inclusão na rotina escolar, pois os estudantes colhem dos benefícios da prática da ioga sem a preocupação de passar ou reprovar na disciplina, trazendo uma leveza e entrega para essa prática.

8 Multiculturalismo e Cultura de Paz

Em dois textos apareceram o termo “multiculturalismo” que significa a existência de várias culturas em um mesmo lugar. Para o contexto de sala de aula, está relacionado ao respeito que a escola e todo o corpo docente terão com as mais diferentes culturas de seus alunos, sem imposição de uma cultura específica ou religião. Então, de acordo com Kemp (2018, p. 129), deve-se entender essa pluralidade de culturas como: “um processo onde o conflito, as lacunas de compreensão ou mesmo a negação possam fazer parte, sendo admitidos enquanto elementos constitutivos dele mesmo. Não há integração de culturas onde não se permite essa aproximação crítica com o outro”.

Podemos observar, então, a importância da inclusão dessa prática nas escolas para um convívio mais pacífico e harmônico em todo o âmbito educativo e social, pois esse ambiente escolar é a segunda instituição que forma os futuros cidadãos, a primeira é a família. Deve-se partir do princípio de conhecer e entender a realidade do outro antes de julgá-la e conseqüentemente acolher e entender a si mesmo como ser único, individual e produtor de cultura.

Com isso, entraremos em outro assunto relacionado ao multiculturalismo e que aparece em alguns textos, também, que é a cultura da paz. Ela foi estabelecida como obrigatória nas escolas pela Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018a), e aparece no Título IV, Artigo

12 da LDB (BRASIL, 1996), então as escolas precisam incluir a promoção da cultura da paz no seu dia a dia. A ioga faz esse papel de incentivar a cultura da paz nos alunos, desde a paz consigo mesmo e o respeito pelo próprio corpo, como o respeito pelo colega. Um dos preceitos descritos por Barbosa (PATANJALI, 2015) nos *Yoga Sutras* é o termo *ahimsa*, em sânscrito, que significa não violência, a não violência consigo mesmo e com outro ser vivo. Então, são indiscutíveis os benefícios proporcionados pela prática da ioga para semear essa cultura da paz.

9 Habilidades e Capacidades

Os textos falam do contexto escolar abordando a Educação Básica, sendo que alguns recortaram uma faixa etária específica. No Ensino Fundamental, em pesquisas experimentais, observamos os resultados da inclusão da ioga e meditação em crianças de 6 a 14 anos e todas concluíram enfatizando a melhora do comportamento, atenção em sala de aula, respeito aos colegas e outros. Elas corroboraram a investigação de Foletto (2015, p. 50), que também encontrou que a prática da ioga proporcionou melhoras significativas no equilíbrio estático e dinâmico dos participantes. Comparando suas habilidades e capacidades nas fases pré-teste e pós-teste “foi possível identificar diferenças significativas na pontuação por tarefa, e também em alguns dos escores brutos totais dos testes de equilíbrio e força. As crianças apresentaram melhoras significativas em quatro das nove tarefas do teste equilíbrio e também no escore bruto total”.

Já Cossia e Andrade (2020, p. 165) abordaram as habilidades a partir de um contexto de possuir ferramentas para reconhecer as próprias limitações, levando o conhecimento de como lidar com elas e conseguir superá-las. Concluíram que a partir da inclusão da meditação na escola, as ausências nas aulas diminuíram muito,

assim como aumentou a capacidade de lidar com a ansiedade e o estresse: “A meditação *mindfulness* auxiliou na sensibilidade de relacionar as emoções e tomar consciência quando elas não são mentalmente saudáveis”.

10 Autonomia e Plenitude

Cossia e Andrade (2020) fizeram um apanhado de teses, artigos e dissertações que também frisavam a importância do desenvolvimento da autonomia. Seu aprimoramento proporciona ao estudante a capacidade de uma escolha consciente nos desafios encontrados durante a vida, como, por exemplo, seguir sempre sua verdade e essência nas ações práticas consigo mesmo e com o meio-ambiente. Portanto, “reforçam uma abordagem de compromisso e respeito sociocultural baseada na autonomia responsável, de uma aprendizagem contínua em ser gente e em reconhecer-se humano, que irá refletir em todas as esferas” (COSSIA; ANDRADE, 2020, p. 173).

Perante toda a pesquisa, observou-se que o propósito da ioga na escola é promover a autonomia dos estudantes para o desenvolvimento pleno do ser, ajudando-os a solucionar situações difíceis que encontrarão na vida e agindo de forma mais consciente e formando seres humanos saudáveis.

11 Considerações finais

Descobrimos diferentes métodos para o contexto escolar e artigos que abordaram pesquisas em âmbitos mundiais, como a do Rahal (2018). Ele reuniu algumas intervenções que aconteceram dentro do contexto escolar com a aplicação do *mindfulness* que possuem sua eficácia comprovada através de estudo clínico

randomizado. A investigação analisou as diferentes formas de aplicação do método em quatro pesquisas que ocorreram nos Estados Unidos e em uma na Espanha. Abordou um tema muito importante sobre a relevância da aplicação nas escolas a partir de dados preocupantes da Organização Mundial Saúde (OMS) sobre saúde mental dos estudantes, concluindo que 20% dos adolescentes serão afetados pela sua saúde mental negativamente e que 17% terão depressão. Retrato, ainda, o uso de antidepressivos e sua eficácia acerca de pensamentos suicidas. “Diante deste quadro é relevante a sociedade encontrar formas de frear e reverter essa tendência, trabalhando desde cedo no espaço escolar, temáticas voltadas ao desenvolvimento pessoal” (RAHAL, 2018, p. 349).

Dos cinco programas, três são voltados a adolescentes e dois a estudantes do ensino fundamental 1. Cada um deles possui uma forma de execução diferente e com focos distintos, podendo encontrar aplicações que utilizaram diversos caminhos, como, por exemplo, movimentos corporais da ioga, respiração, atenção plena, consciência corporal, incentivo aos valores de empatia e gentileza, e outros. Mas todos possuem aspectos em comum, promover o autoconhecimento, levando saúde e bem estar para esses estudantes e um olhar sensível e empático para si e para o outro. De acordo com Rahal (2018), não foi possível comparar as pesquisas entre si para saber qual delas obteve melhor resultado porque os instrumentos de medição variaram muito, mas, em diversas dimensões, alcançou resultados positivos “de análise como por exemplo diminuição do estresse e ansiedade, aumento de autorrealização, criatividade verbal e performance acadêmica, melhora na regulação do comportamento e autoconceito, e incremento da atenção seletiva” (RAHAL, 2018, p. 356).

Ele teceu reflexões como a importância de haver um instrumento padronizado para medição das pesquisas, facilitando uma comparação entre as abordagens e uma teoria explicativa relativa ao método. Rahal (2018) ainda destacou o quanto nosso País é

desprovido de investigações práticas nessa área e a importância de haver pesquisas para que possamos entender o *mindfulness* na realidade escolar brasileira. Então, observa-se a necessidade de estudos com os alunos e com o corpo docente para saber o que eles acham da ioga nas escolas e qual a visão deles antes e depois da implementação da ioga onde trabalham.

Portanto, a partir de pesquisas, dados e artigos, mostramos a eficácia e o valor que a ioga tem para o contexto escolar, trabalhando desde movimentos psicomotores até o respeito ao próximo e proporcionando assim, o desenvolvimento integral dos estudantes. É importante lembrar que esse desenvolvimento, vai para muito além do âmbito escolar, a integralidade na educação cria adultos conscientes de suas ações e contribuintes para uma convivência mais pacífica e harmônica com a comunidade e, principalmente, consigo mesmos. Eles reconhecerão as dificuldades do outro, ampliarão os sentimentos de empatia e empoderamento individuais e coletivos, promoverão “a consciência responsável de deveres e direitos igualitários, reforçando o despertar de uma nova era com mais paz e respeito às diferenças” (COSSIA; ANDRADE, 2020, p. 174).

Dentre os métodos educativos, tradicional, montessoriano, *waldorf*, freiriano, construtivista ou “inovadores”, como o da conhecida Escola da Ponte, certamente a ioga se encaixa até mesmo no método tradicional, que exige um nível de atenção e disciplina muito grande de seus estudantes. Os demais métodos possuem muitas semelhanças e têm como objetivo principal formar seres humanos críticos, autônomos e independentes. A especificidade de cada método educativo não interfere na adoção da ioga, sua prática ajuda muito na rotina proporcionando autoconhecimento, autorregulação das emoções e autonomia aos estudantes.

É importante ressaltar que os professores atuantes nas escolas devem ter, acima de tudo, o amor no ato de educar, por mais que seja uma profissão difícil, trabalhosa e de baixa remuneração.

Sem o amor dentro das escolas, educar perde o sentido e se torna algo rígido, frio, impessoal, sem entrega e brilho nos olhos. Consideramos uma atuação alegre e comprometida essenciais para o profissional que está nesse ambiente, porque ter o amor e a vontade genuína de educar outro ser humano faz muita diferença na qualidade do trabalho executado.

E, vale destacar, a importância do embasamento teórico e formação do profissional que irá atuar na área da ioga, para que as práticas tenham objetivos claros, intenção e propósito. Ioga ainda é uma profissão não regulamentada, permitindo que qualquer pessoa possa dar aulas e isso é muito delicado. Quando não há um embasamento, muitas vezes a ioga deixa de ter qualidade educacional e passa a ser recreativa, sem falar que a falta de uma formação na área pode ocasionar alguma lesão aos estudantes. Por isso, é tão importante levar a ioga e/ou *mindfulness* para a sala de aula dentro de um programa pré-planejado, promovendo absorção dos elementos e gerando autonomia do estudante na sua vida escolar e pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2018a. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Senado Federal. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 dezembro de 1996. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 fev. 2021.

CASTRO, Daniela Carneiro de; OLIVEIRA, Celina Pires do Rio. Neurociência cognitiva e educação: os efeitos do “Yoga na Educação” (R.Y.E.) nos processos

de aprendizagem. *Paidéia*: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec, Belo Horizonte, v. 13, n. 20, p. 69-87, jul./dez. 2018. Disponível em: www.andreasilveira.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Revista_Paideia_1_2019.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'AUDIOVISUEL (CSA, França). *Protection de la jeunesse et des mineurs*. 2021. Disponível em: www.csa.fr/Proteger/Protection-de-la-jeunesse-et-des-mineurs/Les-enfants-et-les-ecrans-les-conseils-du-CSA. Acesso em: 8 dez. 2021.

COSSIA, Tatiana; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Contribuições da meditação em âmbito escolar. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 153-176, 2020.

DESIKACHAR, Tirumalai Krishnamacharya Venkata. *O Coração do Yoga: desenvolvendo a prática pessoal*. 2. ed. São Paulo: Mantra, 2008.

FEUERSTEIN, Georg. *A Tradição do Yoga: história, literatura, filosofia e prática*. São Paulo: Pensamento, 2017.

FEUERSTEIN, Georg. *Enciclopédia de Yoga*. São Paulo: Pensamento, 2005.

FOLETTTO, Júlia Ceconi. *Efeitos da inserção da prática de Yoga na Educação Física Escolar nos parâmetros motores, físicos e comportamentais de crianças de 6 a 8 anos*. 2015. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/133535. Acesso em: 24 abr. 2021.

KAMINOFF, Leslie; MATTHEWS, Amy. *Anatomia da Yoga: guia ilustrado de posturas, movimentos e técnicas de respiração*. 2. ed. São Paulo, 2012.

KEMP, Kênia. Yoga educacional e currículo – breve análise de experiências e possibilidades segundo a BNCC. In: ALFERES, Maria Aparecida (org.). *Qualidade e políticas públicas na educação*. Ponta Grossa: Atena, 2018. p. 118-130. v. 4.

PATANJALI. *Os Yoga Sutras de Patanjali*. Tradução de Carlos Eduardo Barbosa. São Paulo: Mantra, 2015.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL YOGA, EDUCAÇÃO E MINDFULNESS, 1., 2020, Rio de Janeiro. In: *YOGA Educação*, 22 a 25 out. 2020. Disponível em: www.yogaeduc.com.br. Acesso em: 16 maio 2021.

PORTILHO, Flávia Garcia. *Ioga e “atenção plena” no ensino fundamental*. 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

RAHAL, Gustavo Matheus. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 347-358, 2018. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200347&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

SALEM, Maurício. *Mindfulness educacional, técnicas de relaxamento e yoga nidra*. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2019a.

SALEM, Maurício. *Yoga para crianças e adolescentes nas escolas: formando professores*. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2019b.

SATO, Daniela Leiko. *Yoga na Escola*. 2019. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SINGLETON, Mark. *Yoga para você e seus filhos: um guia passo a passo para a prática prazerosa de yoga com crianças de todas as idades*. São Paulo: Gente, 2004.

Data de submissão: 28 de junho de 2021

Data de aprovação: 06 de novembro de 2021