

O IMPACTO DO JÚRI SIMULADO NA ESTRUTURAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOPOLÍTICA

Sheila Pires dos Santos¹, Marcelo Franco Leão²

Resumo: O presente artigo analisa o impacto do Júri Simulado na percepção dos estudantes sobre saúde, políticas públicas e direitos constitucionais ao abordar a vacinação da Covid-19 e contrapor o negacionismo científico do período pandêmico. De abordagem qualitativa e utilizando o estudo de caso como procedimento metodológico, o estudo envolveu 17 estudantes baixa renda, do município de Lucas do Rio Verde-MT, entre os meses de março e junho de 2023. A pesquisa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios e explicativos, empregou observação participante e o diário de bordo para captar a realidade social e os conflitos dos participantes. O debate revelou a complexidade entre liberdade individual e responsabilidade coletiva e destacou a corresponsabilidade na vacinação da Covid-19. Logo, o Júri Simulado se mostrou uma ferramenta pedagógica alinhada com a educação CTS e com a teoria da ação comunicativa, promovendo argumentação, o pensamento analítico e a formação do indivíduo crítico-consciente.

Palavras-chave: ensino de ciências; júri simulado; pedagogia sociocrítica; argumentação crítico-científica.

THE IMPACT OF THE MOCK TRIAL ON SOCIOPOLITICAL AWARENESS

Abstract: This article analyzes the impact of the Mock Jury on students' perception of health, public policies, and constitutional rights by addressing COVID-19 vaccination and countering the scientific denialism during the pandemic period. With a qualitative approach and using the case study as a methodological procedure, the study involved 17 low-income students from the municipality of Lucas do Rio Verde, MT, between March and June 2023. The applied research, with exploratory and explanatory objectives, employed participant observation and a field journal to capture the social reality and

1 Doutorando pela Universidade do estado do Mato Grosso, UNEMAT. E-mail: sheilapires.bio@outlook.com.

2 Doutor em Educação e Ensino de Ciências. Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: marcelo.leao@ifmt.edu.br.

conflicts of the participants. The debate revealed the complexity between individual freedom and collective responsibility, highlighting co-responsibility in COVID-19 vaccination. Therefore, the Mock Jury proved to be a pedagogical tool aligned with CTS education and the theory of communicative action, promoting argumentation, analytical thinking, and the formation of a critical and conscious individual.

Keywords: science teaching; mock jury; sociocritical pedagogy; critical-scientific argumentation.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, diversas abordagens pedagógicas têm sido desenvolvidas com o intuito de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando os limites das metodologias tradicionais centradas na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o Júri Simulado (JS) destaca-se como uma estratégia pedagógica capaz de promover a participação ativa dos estudantes, estimular a argumentação, favorecer a elaboração de discursos fundamentados e ampliar as possibilidades de debate sobre questões socialmente relevantes. Sua adaptabilidade a diferentes contextos educacionais e temáticas controversas tem contribuído para sua crescente utilização em processos formativos voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania.

Embora a literatura reconheça o potencial pedagógico do Júri Simulado, ainda são limitadas as investigações que analisam de que maneira essa metodologia contribui para a construção da consciência sociopolítica dos estudantes diante de questões sociocientíficas contemporâneas. Nesse sentido, emerge o seguinte problema de pesquisa: como a utilização do Júri Simulado influencia a percepção dos estudantes sobre saúde, políticas públicas e direitos constitucionais em contextos marcados por controvérsias sociocientíficas?

Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto do Júri Simulado na percepção dos estudantes sobre temas relacionados à saúde, às políticas públicas e aos direitos constitucionais, com ênfase no papel da argumentação e da oralidade na construção do pensamento crítico. Busca-se compreender de que forma essa estratégia pedagógica contribui para o desenvolvimento das habilidades argumentativas, para a formulação coerente de discursos e para a reflexão ética acerca de problemas que envolvem interesses individuais e coletivos.

Para tanto, foi selecionada como temática a controvérsia entre direitos individuais e deveres coletivos no contexto da vacinação contra a Covid-19. Amplamente debatida durante o período pandêmico, essa questão constitui um cenário fértil para a análise de processos argumentativos, uma vez que mobiliza conhecimentos científicos, princípios constitucionais, valores éticos e posicionamentos políticos frequentemente tensionados por discursos negacionistas e desinformação. Ao defenderem diferentes perspectivas, os

estudantes são desafiados a construir argumentos fundamentados, confrontar evidências e refletir criticamente sobre as implicações sociais de suas escolhas.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, natureza aplicada e objetivos exploratórios e explicativos. Os dados foram produzidos por meio da observação participante e do diário de bordo durante a realização de uma sequência didática fundamentada na abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. A análise dos dados ocorreu por meio da triangulação metodológica, buscando compreender os sentidos produzidos pelos participantes durante os momentos de debate e argumentação.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a utilização de práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem CTS para problematizar discursos negacionistas, fenômenos de pós-verdade e *fake news* relacionados à vacinação contra a Covid-19. Ao focalizar especificamente o Júri Simulado, pretende-se evidenciar as contribuições dessa metodologia para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e democracia, fortalecendo sua participação consciente nos debates públicos contemporâneos.

1.1 O Júri Simulado e sua relevância pedagógica

A metodologia do Júri Simulado (JS) emerge como uma estratégia pedagógica que transcende os métodos tradicionais de ensino, proporcionando um ambiente dinâmico e participativo para os estudantes. Cotta *et al.* (2018) enfatizam a adaptabilidade e a aplicabilidade do JS em diferentes realidades educacionais, pois esta dinâmica pedagógica simula um tribunal do júri, permitindo que os estudantes desempenhem os papéis de acusação e defesa, fomentando debates acalorados e a apresentação de argumentos. Stumpf e Oliveira (2016) ressaltam a singularidade do JS, e sua capacidade de estimular a participação ativa e colaborativa dos estudantes, algo muitas vezes desafiador em métodos tradicionais.

O JS não se limita a um julgamento de certo ou errado, mas concentra-se na capacitação dos estudantes para a formulação de argumentos, elaboração de roteiros e desenvolvimento das habilidades de argumentação oral. Fatores alinhados a proposta de Santos (2011, p. 23), que propõe como fator primordial de um desenvolvimento crítico do estudante o “[...] engajamento em ações sociais responsáveis, questões controversas de natureza ética e problemas ambientais contemporâneos.”

Anastasiou (2009) destaca que o JS abrange todos os momentos de construção do conhecimento, promovendo o envolvimento de um grande número de estudantes, além de ser congruente com a teoria de Habermas (1989; 2002), que enfatiza a importância do discurso comunicativo livre e

racional no processo educacional. A controvérsia, conforme Habermas (1989; 2002), desempenha um papel crucial ao confrontar diferentes perspectivas, incentivando debates e confrontos de ideias.

Anastasiou (2009) ainda propõe que metodologias ativas, como o JS, são essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa, ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes ativos no processo educativo. Ao simular um tribunal onde os estudantes assumem papéis específicos, como advogados, jurados e réu, e desenvolvem suas habilidades de argumentação oral e escrita (Cotta *et al.*, 2018), propicia a pesquisa aprofundada sobre o tema em debate, a construção de argumentos bem fundamentados e a apresentação desses argumentos de forma persuasiva.

A argumentação é uma habilidade crucial no contexto educativo, pois fomenta o pensamento crítico e a capacidade de analisar diferentes perspectivas (Stumpf; Oliveira, 2016), dessa forma, o JS incentiva os estudantes a defenderem suas posições, ao mesmo tempo em que consideram e refutam os argumentos contrários, promovendo um ambiente de diálogo e reflexão crítica. Este exercício de argumentação não só aprimora as habilidades comunicativas dos estudantes, como os capacita a participarem de discussões éticas e sociais de maneira informada e responsável (Habermas, 1989; 2002), além disso, como propõe Jiménez-Aleixandre e Erdurana (2008, p. 4) “a argumentação é uma forma de discurso que precisa ser apropriada pelos estudantes e explicitamente ensinada por meio de instrução adequada, estruturação de tarefas e modelagem”.

Debater e apresentar razões ou evidências para apoiar uma afirmação ou ponto de vista, é uma habilidade comunicativa importante, especialmente em contextos científicos, onde os argumentos são usados para construir e validar conhecimento. A linguagem e as competências comunicativas desempenham um papel central na ação comunicativa, pois as pessoas refletem sobre si mesmas e sobre o mundo, e ainda constroem um entendimento compartilhado.

1.2 Impacto na percepção sobre saúde, políticas públicas e direitos constitucionais

A utilização do JS para abordar temas de saúde pública, como o direito a vacinação, permite aos estudantes explorarem as complexas interações entre ciência, tecnologia, sociedade e política. Segundo Aikenhead (2005), a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) é fundamental para a compreensão dos impactos sociais e éticos das decisões científicas e tecnológicas, pois ao debaterem sobre a vacinação, os estudantes são expostos a questões de direitos constitucionais, como o debate entre a liberdade individual e o bem-estar coletivo, e políticas públicas de saúde (Santos, 2011).

O Júri Simulado (JS) vai além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas, desempenhando um papel fundamental na formação da

consciência social e cidadania dos estudantes. Sob a perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas (2002), a argumentação não deve se limitar à mera persuasão ou ao embate retórico, mas deve estar orientada pelo ideal de racionalidade comunicativa, no qual os participantes buscam o entendimento mútuo por meio de discursos fundamentados e eticamente justificados. Nesse sentido, o JS, ao simular um ambiente de debate e decisão coletiva, oferece uma plataforma para que os estudantes não apenas exercitem sua cidadania ativa, mas também internalizem os princípios de um discurso democrático, no qual argumentos são avaliados com base na validade racional e não em imposições de poder.

Além disso, sua prática fortalece valores democráticos, como o respeito à diversidade de opiniões, a escuta ativa e a disposição para considerar perspectivas divergentes, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo (Stumpf; Oliveira, 2016).

No contexto da argumentação habermasiana (1989; 2002), o consenso não é entendido como uma simples concordância, mas como um processo pelo qual diferentes vozes são legitimamente ouvidas e ponderadas, reforçando a ideia de que a deliberação qualificada é essencial para sociedades plurais e democráticas. Dessa forma, ao envolverem-se em discussões sobre temas sociais relevantes, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades discursivas, mas também desenvolvem uma maior consciência sobre questões de justiça social e equidade, fortalecendo seu compromisso com uma cidadania responsável e ética (Santos, 2011).

Anastasiou (2009, p. 92) ressalta que o JS “é algo que envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese” (Anastasiou, 2009, p. 92), pois a dinâmica se assemelha ao ambiente de um tribunal de justiça, em que ambos os grupos se preparam para suas explanações e têm o direito de realizar réplicas e objeções (Stumpf; Oliveira, 2016). Ou seja, cada grupo aborda a temática em perspectivas distintas, proporcionando uma visão multifacetada da situação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De natureza aplicada, com objetivos exploratório e explicativo e de abordagem qualitativa, essa pesquisa utiliza estratégias que estimulam uma compreensão aprofundada dos fenômenos a investigar, caracterizando-se por esclarecer conceitos e ideias de um tema pouco explorado, e detalhando as variáveis e as relações causais entre elas, sem eximir a complexidade dos fatos (Gil, 2019).

Baseada nos pressupostos de Yin (2005), utilizou-se o estudo de caso, por entender que esse procedimento é empírico e capaz de englobar o objeto de pesquisa ao contexto social dos participantes. Já para a coleta de dados,

a observação participante e o diário de bordo, dessa maneira, pode-se obter aspectos íntimos da realidade social, dos conflitos e tensões dos participantes (Barros, 1994). Além do mais, durante a verbalização, foi possível perceber a entonação da voz, gestos, expressões e sentimentos de antipatias e/ou simpatias dentro do grupo de participantes (Brandão, 1991).

O grupo participante era composto por 20 estudantes, no entanto, apenas 17 foram frequentes, e dentre esses, 11 residentes do bairro Jaime Seiti Fujii, comunidade baixa renda do município de Lucas do Rio Verde, cidade do médio norte mato-grossense. A classe de segundo ano do ensino médio inserida na modalidade regular, tornou-se o foco desta pesquisa entre os meses de março à junho do ano de 2023 e englobou dois professores diretamente relacionadas a área de conhecimento (Brasil, 2018), tratados pelas siglas 'P1' e 'P2', e participantes estudantes descritos por iniciais de nomes e codinomes, para respeitar o sigilo acordado e aprovado pelo comitê de ética sob o parecer de nº 5. 677.508.

Para o alcance do objetivo proposto pela pesquisa, utilizou-se como prática metodológica pedagógica o Juri Simulado (JS): prática argumentativa que engaja a participação ativa do estudante no processo educacional ao incorporar a promoção do diálogo, a análise crítica da realidade e a busca pela transformação social, concomitantes com a pedagogia sociocrítica proposta por Paulo Freire (1980; 2020a) e com a controvérsia defendida pela diversidade de perspectivas e como um saber democrático por Jürgen Habermas (1989; 2002).

Um júri simulado é uma atividade educacional que replica o ambiente de um tribunal. A preparação começa com a escolha do caso a ser simulado, que pode ser real ou fictício e que nesse caso foram três afirmações comuns ao período de pandemia da Covid-19: (a) “já tive covid e estou protegido, então não preciso de vacina”; (b) “vacinas são perigosas para crianças e adolescentes”; (c) vou esperar pra ver se a vacina causa efeito tardio em quem já se vacinou”. Após esta etapa, ocorre a distribuição dos papéis entre os participantes, incluindo advogados de defesa, promotores, réu, testemunhas, juízes e jurados. Para essa pesquisa, estipulou-se apenas defesa, promotor e jurados.

Ou seja, o JS abordado nessa pesquisa, considerou apenas as variáveis de defesa e promotoria, ao propor que não havia um ‘culpado’, mas adversários que pudessem defender suas intenções. Ou seja, para o desenvolvimento, estipulou-se dois representantes estudantes, um direcionado ao ‘direito individual da vacinação’ e outro ao ‘dever coletivo da vacinação’, temas comuns ao objeto de aprendizagem do componente de biologia, e alvo do negacionismo científico. A partir de então, os mesmos, passaram a recrutar estudantes-participantes para compor o seu lado de ‘defesa’.

Apesar de só haver defesas, respeitou-se os direitos de réplica e tréplica, além da votação final pelo corpo de jurados. Com a conclusão, houve o tratamento dos dados a partir da Triangulação metodológica (Flick, 2009) com foco no metafenômeno proposto por Tuzzo; Braga (2015, p. 151), já que este

“oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala”. Desse modo, cumpriu-se as etapas de organização dos dados coletados, identificação dos padrões, codificação inicial, comparação e codificação cruzada, identificação das convergências e a síntese dos resultados (Flick, 2009), estando expresso nesse artigo, apenas o recorte direcionado ao júri simulado.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

O intuito do JS para a presente pesquisa, era o fechamento da questão controversa entre ‘direito’ *versus* ‘dever’ da vacinação da Covid-19. Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas (1989; 2002) destaca a importância do discurso comunicativo livre e racional como um meio de alcançar consenso e tomar decisões democráticas. Desse modo, a controvérsia desempenha um papel significativo no processo educacional, pois ela surge quando diferentes perspectivas, opiniões e interesses colidem, levando a debates, discussões e confrontos de ideias ao desafiar os participantes a examinar criticamente suas próprias posições, a considerar argumentos alternativos e a avaliar as evidências apresentadas.

Tais características são concomitantes com a dinâmica do JS, visto que, na teoria de Habermas (1989; 2002), a controvérsia idealmente ocorre dentro do contexto de um discurso comunicativo colaborativo, onde os participantes estão comprometidos com o entendimento, em vez de promover seus próprios interesses ou usar estratégias persuasivas, ou seja para ser produtiva, a dinâmica precisa ocorrer em um ambiente de respeito mútuo, com abertura à argumentação racional e disposição para ouvir e considerar diferentes pontos de vista, fator condizente com o JS, se considerar a possibilidade de um moderador para as réplicas e trélicas.

Propõe-se que a questão controversa teve sua abertura com a QSC, proposta na fase de sensibilização do tema, pois intuitivamente, ela estimulou um conflito cognitivo entre ‘Direito individual *versus* Dever coletivo’ à vacinação, ao questionar: “Se a sua carteirinha de vacinação não está em dia, isso é um problema apenas seu ou passa a ser um problema nosso?”. O que integra diretamente o metafenômeno de pesquisa, ocasionando uma complementariedade entre processo pedagógico e pesquisa científica, realçando mais uma vez a importância da complementariedade para a triangulação dos dados (Flick, 2009).

Para se chegar ao fechamento da questão controversa (Habermas, 1989; 2002) por meio do JS (Anastasiou, 2009), foi necessário o desenvolvimento dos dois primeiros momentos pedagógicos propostos por Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2011), sendo a ‘problematização’ com a QSC e a ‘organização do conhecimento’ na qual foi abordada a partir da síntese de atividades pedagógicas com abordagem CTS (Aikenhead, 2005) desenvolvidas e direcionadas para a questão controversa, no Quadro 1:

Quadro 1: Organização do conhecimento
 Transposição CTS destinada a questão controversia para aplicação do JS.

Transposição	Intuito
1- Sensibilização: Vídeo: Quem tem medo da Vacina. Ep 7 Como é viver com Poliomielite. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7B2PNO_m5Xs	Demonstrar a importância dos esquemas vacinais para prevenção e erradicação de doenças; (Contempla C e S e o direito à vacinação)
2- <i>Storytelling</i> - Cronologia da vacina: De Jenner à Osvaldo Cruz	Proporcionar a compreensão da trajetória da ‘vacina’ e os impactos na comunidade; (Contempla C, T e S e o elo direito X dever)
3- Do direito ao dever: A CF/88	Compreender a importância da CF/88 (Contempla S e está diretamente relacionado ao Metafenômeno de pesquisa)
4- A importância da vacinação e o Perigo da ‘imunidade de rebanho’ https://www.ufsm.br/midias/experimental/agencia-da-hora/2020/07/24/o-que-e-imunidade-de-rebanho-e-porque-nao-ha-consenso-cientifico-sobre-sua-eficacia	Entender os mecanismos biológicos de prevenção e proteção (Contempla C, T e S e o dever vacinal coletivo)
5- Análise de reportagem: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/brasileiro-pula-em-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-em-alusao-a-infeccao-pelo-coronavirus.ghtml	Analisar discursos infundados e a interferência na divulgação científica (Contempla C e S e abrange o duelo Direito X Dever)
6- Aconselhamento técnico E análise coletiva do artigo 5º da CF/88	Assimilar objetos de conhecimento educacionais com o cotidiano – Destacar a importância das campanhas vacinais como política pública (Contempla C, T e S e proporciona o entendimento do direito e do dever aplicado à comunidade)

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Nota-se que para o desenvolvimento do Juri simulado, foi necessária uma sequência de elementos pedagógicos sob a abordagem CTS (Aikenhead, 2005) que possibilitassem a compreensão dos conceitos-chave da ‘transposição didática’ (Chevallard, 1991), aqui abordada como Transposição CTS, o que para a pesquisa é o metafenômeno (Tuzzo; Braga, 2015) ‘direito individual e dever coletivo’. Como a intenção não era a defesa de apenas um conceito-chave, para evitar possíveis influências, primou-se pela complementariedade e pela controversia dos conceitos no decorrer das atividades programadas.

Então, para a formação do Juri, estipulou-se dois representantes estudantes, um direcionado ao ‘direito individual da vacinação’ e outro ao ‘dever coletivo da vacinação’, frisa-se, ambos se posicionaram voluntariamente. A partir de então, os mesmos, passaram a recrutar estudantes-participantes para compor o seu lado de ‘defesa’. Dessa maneira, dois grupos foram formados: Grupo A, ‘do direito’, com os estudantes participantes SC; SG; ML; DD; GM; EL; AC; HV; e Grupo B, ‘do dever com os estudantes-participantes FA; WG; NF; KB; VG; DK.

Na data preestabelecida, foi orientado como ocorreria a dinâmica do JS, com o intuito de frisar os momentos destinados a cada grupo, a importância de apenas um inscrito por vez e a necessidade da participação e atenção ativa de todos, afinal, todos estariam compondo o corpo de jurados e se manifestariam a partir de votos confidenciais. Também lhes foram apresentados os momentos pertinentes de fala, ou seja, o momento de ‘defesa’, réplica e tréplica, na qual se respeitaria o moderador, no caso, a professora-pesquisadora.

Apenas três casos foram propostos, e ambos estavam relacionados a afirmações populares durante a pandemia da Covid-19, como estarão descritos nos Quadros 2, 3 e 4. Vale ressaltar que os discursos transcritos mantiveram-se fiéis as falas dos estudantes-participantes, não alterando-se possíveis gírias, vícios de linguagem ou uso de verbetes, que os mesmos tentaram minimizar ao perceberam que estavam sendo gravados. Pois o intuito é evidenciar o regionalismo social e sua variedade linguística além de enfatizar a importância da sua autenticidade em dar voz as suas opiniões, muitas vezes não ouvidas ou não consideradas devido a sua regionalidade e ao seu regionalismo, congruente com uma espécie de ‘marginalismo do local de fala’ ou preconceito ao empoderamento do lugar social (Freire, 2020b; Quijano, 1973; Ribeiro, 2017).

Quadro 2: Síntese da dinâmica do Juri Simulado

Afirmação/caso 1: “já tive covid e estou protegido, então não preciso de vacina.”

Fases do JS			
	Defesa	Réplica	Tréplica
Grupo A DIREITO	ML: “talvez não seja uma possibilidade, mas ainda assim é um direito do cidadão confiar nos próprios limites da sua saúde. É o seu direito enquanto propriedade e liberdade.”		SC: “sim, vivemos todos em sociedade, mas precisamos respeitar a liberdade de escolhas de cada um, isso é válido para gênero, porque não é válido para a vacina. Se você acha que pode ficar doente por minha causa, usa máscara, não é?”
Grupo B DEVER		WG: “Isso não é um fato, tem doenças que até podem criar uma imunidade, mas não é o caso da Covid-19, por isso a importância da Vacina. Ela tem que ser um ‘dever’ de todos, afinal nossa imunidade é diferente de um para o outro e todos convivem em sociedade.”	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O caso 1 retrata a controvérsia em torno do metafenômeno “Direito *versus* Dever”, no contexto da afirmação de que estar imune após manifestar a doença garante proteção. As estudantes-participantes partem da premissa de que essa afirmação não é verdadeira, pois foi abordada em aula, refletindo uma transposição didática que desconstrói esse mito. No entanto, ML defende a

“liberdade de escolha” com um argumento frágil, apelando para a ideia de que a saúde do indivíduo deve ser uma decisão pessoal. WG, por sua vez, refuta esse ponto com um contra-argumento fundamentado nos conteúdos abordados, especialmente ao destacar o dever coletivo e questionar a possibilidade de transmissão, o que envolve responsabilidades além da esfera individual.

Em decorrência desse contra-argumento, a estudante-participante SC adota uma postura defensiva, reiterando a liberdade de escolha e afirmando que, no convívio social, bastaria que os demais utilizassem máscara, conforme as medidas sanitárias preconizadas pela OMS. A estratégia argumentativa de SC, ao utilizar uma interrogativa, sugere um dilema que, segundo a dialética erística de Schopenhauer (2017), caracteriza um estratagema utilizado para enfraquecer a argumentação adversária. A estudante tenta “provar” a coerência de sua posição, apelando para uma ideia aparentemente neutra e universalmente aceitável, como a “liberdade de escolha”, que, no entanto, mascara uma resistência implícita às medidas sanitárias, como a vacinação e o uso de máscaras (Orlandi, 1997).

Neste contexto, a dialética erística desempenha um papel crucial na argumentação oral. Ao adotar uma postura que busca enfraquecer a argumentação contrária sem apresentar argumentos sólidos, SC utiliza um tipo de discurso ideológico que ignora o complexo equilíbrio entre direitos individuais e responsabilidades coletivas. Essa forma de argumentação pode ser vista como uma tentativa de deslegitimar a discussão sobre o dever coletivo, essencial para a proteção da saúde pública, favorecendo uma visão centrada na liberdade individual. Essa estratégia reflete um aspecto importante da dialética: a busca pela vitória argumentativa, mesmo à custa da omissão de aspectos relevantes da realidade, como as evidências científicas sobre a transmissão e prevenção da doença. Dessa maneira, a argumentação oral, ao recorrer a esquemas lógicos falaciosos, demonstra o poder da dialética erística na construção e desconstrução de discursos sobre temas sociais complexos.

Já no Quadro 3 é possível notar uma discussão em relação as políticas públicas e a visão deturpada de ‘gratuidade’ para se estabelecer um ‘dever à vacina’ como ‘um favor’ ou agradecimento a ‘algo doado’ pelo governo.

Quadro 3: Síntese da dinâmica do Juri Simulado

Afirmção/caso 2: “vacinas são perigosas para crianças e adolescentes.”

	Grupo A DIREITO	Grupo B DEVER
Defesa		FA: “essa afirmação é contraditória, como uma arma de prevenção poderia causar danos, ainda mais como se tem enfatizado. Vacinas são um estímulo à saúde, não um perigo a saúde. Por isso é um dever do cidadão, afinal ela respeita um dos direitos constitucionais ao compor a saúde pública ao ser gratuita.” NF: “além do mais, as crianças são vacinadas desde que nascem, nós fomos vacinados, tem várias doenças que nem sabemos como é por causa da vacina, que é disponibilizada pra nós. Chega ser piada que eu tenho direito de não querer, ainda mais nós...” (referente a condição financeira)
Réplica	SC: “Para começo de conversa, a vacina não é gratuita como se pensa, ela é muito bem paga pelos nossos impostos, então distribuir ela no postinho é mais que obrigação (rispidez). A questão aqui é sobre seu efeito, e já vimos que tem efeito sim, em algumas crianças tiveram efeitos colaterais como febre alta, dificuldade de respirar, quem garante que isso não vai acontecer de novo, ainda mais com esse tanto de doses? É um direito dos pais escolher ou não vacinar seus filhos.” ML: “exatamente, minha mãe só permitiu a vacinação do meu irmãozinho quando um colega da salinha dele teve covid e foi internado, quando ela ficou sabendo que ele voltaria, eles foram vacinar, e assim ela falou para outras famílias fazerem o mesmo.” SG: “meu irmão mais novo até hoje não foi vacinado. Eu passei muito mal, imagina uma criança.” DD: “Pessoal isso se chama ‘reações’ e está relacionado com o seu corpo ‘migas’ (sarcasmo), com o seu organismo.”	
Tréplica		VG: “Creio que DD já explicou resumidamente as afirmações de vocês, mas ainda fica a pergunta: Porque sua mãe decidiu vacinar seu irmão após uma criança ficar doente na turma dele WL? E ainda incentivou outros pais a fazerem o mesmo? Do direito ao dever?” KG: “também tenho irmão mais novo, ele teve o direito à vacina e assim fez. Na salinha dele várias crianças pegaram covid, ele deu no máximo um resfriado, entendemos que foi a prevenção. Será que vamos ter que sempre esperar o pior para requerer direitos e lembrar dos nossos próprios deveres?”

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Observa-se que a estudante-participante SC contrapõe a afirmação de FA e NF sobre a suposta “gratuidade” da distribuição da vacina. Embora a vacinação seja oferecida sem custos diretos ao cidadão, sua disponibilização faz parte do funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS), cujo financiamento ocorre majoritariamente por meio de impostos e contribuições da população brasileira, como o imposto sobre a renda, consumo e propriedade, além de tributos como a COFINS, contribuição social destinada ao financiamento da seguridade social (Fiocruz, 2023). Assim, SC recorre a um argumento técnico-econômico para demonstrar que, embora o acesso à vacina seja universal, ele decorre de um modelo de financiamento coletivo, desmistificando a ideia de gratuidade absoluta.

No entanto, o cerne do debate no caso 2 recai sobre a afirmação de ML: “Exatamente, minha mãe só permitiu a vacinação do meu irmãozinho quando um colega da salinha dele teve Covid e foi internado. Quando ela ficou sabendo que ele voltaria, eles foram vacinar, e assim ela falou para outras famílias fazerem o mesmo.” Esse relato revela uma dinâmica argumentativa pautada na experiência pessoal e na causalidade empírica, em que a decisão pela vacinação se deu apenas após um evento concreto de risco. Tal situação remete à ideia de corresponsabilidade, que, segundo VG, é essencial para a transição entre “direito” e “dever”. Embora VG não tenha formulado essa relação de maneira explícita, sua tentativa de associar a situação à causalidade psíquica entre “dolo” e “culpa” sugere uma aproximação dialética entre responsabilidade individual e coletiva.

Do ponto de vista argumentativo, essa abordagem reflete um uso estratégico da exemplificação para justificar uma mudança de postura, ainda que tardia. Na perspectiva da dialética, observa-se um deslocamento do discurso: ao invés de reconhecer a vacinação como um dever social previamente estabelecido, ML recorre a um argumento causal subjetivo, no qual a ação só se torna legítima diante de uma consequência concreta e imediata. Essa estratégia retórica se assemelha a um raciocínio *post hoc ergo propter hoc*, no qual um evento é tomado como causa direta de outro sem considerar fatores estruturais mais amplos.

Dessa forma, o caso 2 ilustra um embate entre diferentes formas de argumentação: de um lado, SC emprega uma justificativa baseada em dados concretos sobre o financiamento do SUS, adotando um discurso lógico-racional; do outro, ML e sua mãe pautam-se na experiência individual e no impacto emocional do risco percebido, revelando uma argumentação persuasiva, mas potencialmente falaciosa. A dialética presente nesse embate demonstra como, na argumentação oral, a escolha dos recursos discursivos pode influenciar significativamente a forma como um tema é compreendido e aceito pelos interlocutores.

Já no Quadro 4, expõe-se o terceiro e último caso do JS, no qual abordou a possível consequência da vacina, ocasionando uma ruptura do elo ‘direito *versus* dever’, ao estabelecer uma conformidade ocasional: os efeitos colaterais.

Quadro 4: Síntese da dinâmica do Juri Simulado

Afirmção/caso 3: “vou esperar pra ver se a vacina causa efeito tardio em quem já se vacinou.”

	Grupo A DIREITO	Grupo B DEVER
Defesa	EL: “tipo, eu gostaria de expor minha experiência: eu vacinei o meu filho assim que pude, ele frequenta a creche e eu não tenho condições de gastar com remédios e hospital. Tinha medo dos efeitos da vacina, e ele ainda assim teve febre alta e uma espécie de gripe depois dela, mas foi cuidado em casa. Não precisei de hospital, o que era meu medo, por que a nossa UPA é porcaria. E é nessa hora que entra essa questão do dever, chegar na UPA falando que você não vacinou, eles deixam você por último, aí você vai lá requerendo direito, que direito? Direito de passar na frente do vacinado? Acho que a gente não tá entendendo o significado dessas palavras.” GM: “eu sou a favor da escolha, mas o que a EL falou faz sentido. A gente briga tanto por direitos, a gente quer tanto nossos direitos, mas tudo tem os dois lados. Eu tinha medo da vacina, mas passei a entender a importância dela pra mim e pra minha família e como ela é fabricada. E é aí que entra a escola, trazer esse conhecimento pra nós, acho que quando a gente sabe das coisas, o medo vai passando.”	
Réplica		DK: “eu não ia nem falar né, porque, pôh, quase não vim nas aulas, mas essa coisa que o GM falou é verdade, porque tipo, parece que os postinhos não tá nem aí pra explicar pra gente. Aí a gente fica vivendo de <i>instagram</i> e <i>tiktok</i>, ouvindo só besteira. Tem que melhorar as campanhas né, tem que parar de ter medo da gente e falar com a gente (em referência a comunidade), mas parece as vezes que eles não quer que a gente saiba, acho até que não tão nem aí pra gente.” WG: “por isso tem que ser um dever, sabendo ou não tem que tomar e pronto.” VG: “Mas aí WG já vira imposição, e a CF/88 não é favor da imposição ela é democrática (só em última instância né), por isso o direito à educação e as políticas sociais, por que um tem que complementar o outro.”

Tréplica	DD: “Eu já não sei mais de que lado eu tô (risos), mas eu entendo que quando o seu direito interfere no meu direito, aí a coisa pega, aí tem que ser dever, por que direito todo mundo tem”. HV: “eu ainda sou a favor do direito, por que tem gente que tem uns problemas de saúde que não pode receber a vacina. Mas quando eu penso no coletivo, fica complicado falar sobre isso. É igual DD falou, direito por direito, todos temos, mas quais são os nossos deveres?”	
----------	---	--

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A enfática fala de EL estabeleceu um elo cognitivo a favor do metafenômeno, pois, a partir desse momento, os grupos passaram a compreender um ao outro e a ressignificar os conceitos-chave de “direito” e “dever”. Esse processo reflete a proposta de Habermas (2002), segundo a qual, por meio do diálogo e do debate racional, mesmo diante de divergências, é possível alcançar um consenso e, potencialmente, transformar opiniões por meio da reflexão crítica. A interação discursiva, nesse contexto, transcende uma mera troca de argumentos e se aproxima da racionalidade comunicativa, na qual os sujeitos são capazes de revisar suas posições à luz de justificativas compartilhadas, promovendo um deslocamento epistêmico na compreensão dos direitos e responsabilidades sociais.

Outro ponto que merece destaque é a fala de DK, que, ao expressar de maneira intrínseca e singela as mazelas da periferia, insere uma dimensão sociopolítica crucial ao debate. Sua afirmação – “parece às vezes que eles não querem que a gente saiba, acho até que não tão nem aí pra gente” – evidencia um sentimento de exclusão sistêmica e remete ao conceito de necropolítica, conforme discutido por Mbembe (2014; 2018). A estudante-participante denuncia, ainda que implicitamente, a forma como determinadas populações são marginalizadas a ponto de suas vidas serem consideradas descartáveis, escancarando a desigualdade estrutural que atravessa a formulação e implementação de políticas públicas. O discurso de DK, portanto, introduz um argumento que ultrapassa a esfera individual e alcança a macroestrutura política, expondo como a distribuição do conhecimento e dos direitos não se dá de maneira homogênea, mas sim de acordo com dinâmicas de poder excludentes.

Essa perspectiva encontra um contraponto na fala de VG, que responde a WG ao questionar a ideia de que o “dever” por si só pode ser a solução para a problemática apresentada. Enquanto WG argumenta que a imposição de deveres garantiria a coesão social e a adesão às normas, VG ressalta que a democracia não pode ser alicerçada exclusivamente na obrigatoriedade, mas deve se estruturar no equilíbrio entre liberdade e responsabilidade coletiva (Brasil, 1988). Esse embate discursivo reflete uma tensão inerente ao próprio conceito de dever: até que ponto ele pode ser imposto sem comprometer os

princípios democráticos? E, por outro lado, até que ponto a liberdade individual pode ser exercida sem enfraquecer a solidariedade social?

Nesse sentido, a argumentação oral se torna um espaço de negociação simbólica, no qual os discursos sobre cidadania, exclusão e democracia se entrelaçam de maneira complexa. Habermas (2002) sugere que, em um contexto ideal de comunicação, a força do argumento deve prevalecer sobre a imposição de autoridade, e é justamente essa tensão que se manifesta na interação entre os participantes. Enquanto alguns discursos se fundamentam em uma racionalidade normativa, outros emergem da vivência concreta da exclusão, revelando que, muitas vezes, a discrepância entre teoria e prática democrática não pode ser resolvida apenas pela lógica argumentativa, mas exige um engajamento crítico que considere as assimetrias estruturais.

Com o término do Juri, algumas colocações foram realizadas de forma coletiva e respeitosa, estudantes-participantes que não tiveram direito à resposta por respeitar as fases do JS, pediram para se posicionar. A discussão durou aproximadamente 30 minutos, e quando a professora-pesquisadora entrevistou, foi dado início aos votos confidenciais, já que os mesmos estudantes-participantes compuseram o corpo de jurados, totalizando 14 votos, e ainda que em pares não houve empate, pois, 12 votos ficaram a favor do dever coletivo da vacinação e dois manifestaram o direito, ao considerar sua vertente constitucional.

Pode-se notar a importância das ciências sociais, contempladas pela área de ciências humanas na educação básica, para o engendramento da teoria das ciências da natureza, pois ela capacita o estudante a sair do campo da objetividade estrita das ciências e aprofundar-se nas influências históricas, culturais e políticas que contribuem para o seu progresso. Essa interseção entre as áreas do conhecimento revela que o desenvolvimento científico não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto de relações sociais, onde as linguagens, os discursos e as estruturas argumentativas desempenham um papel essencial na forma como o conhecimento é produzido, disseminado e apropriado. Faz-se necessário atribuir as causas sociais e as raízes históricas de desigualdade, colonialismo e opressão para a compreensão das discrepâncias entre progresso científico e acesso aos seus produtos (Auler; Delizoicov, 2015), pois tais fatores moldam a percepção e a legitimidade das descobertas científicas dentro das diferentes camadas da sociedade.

Nesse sentido, a linguagem assume um papel central tanto na construção do discurso científico quanto na sua recepção pelo público. A maneira como conceitos são comunicados, interpretados e debatidos influencia diretamente a inclusão ou exclusão de determinados grupos do processo decisório.

A argumentação científica, longe de ser neutra, carrega em si valores implícitos e explícitos que orientam políticas públicas, investimentos tecnológicos e estratégias de comunicação. Assim, ao compreender que a ciência e suas tecnologias não são neutras (Lisingen, 2007), o estudante se torna capaz

de desenvolver um olhar crítico sobre os interesses que permeiam a produção do conhecimento, questionando como determinadas narrativas são legitimadas enquanto outras são silenciadas. Esse processo é fundamental para a formação de cidadãos ativos e conscientes, que compreendem a ciência não apenas como um conjunto de descobertas objetivas, mas como uma construção discursiva que pode tanto reforçar estruturas de poder quanto desafiar desigualdades históricas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a aplicação do Júri Simulado (JS) como estratégia pedagógica evidencia seu potencial transformador no ambiente educacional ao proporcionar um espaço dialógico onde a argumentação e a oralidade são elementos centrais para a construção coletiva do conhecimento. Ao transpor a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o JS se firma como uma metodologia interdisciplinar que permite conectar aspectos científicos, sociais e éticos, fomentando o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se evidente que a produção e o acesso ao conhecimento não ocorrem de maneira neutra, estando sujeitos a influências históricas, econômicas e políticas que moldam as prioridades de pesquisa, os modelos de financiamento e as estratégias de comunicação científica. Muitas vezes, os direitos constitucionais dos cidadãos não são plenamente contemplados devido à atuação de alianças capitalistas e ideologias políticas, que delimitam quais avanços científicos são priorizados e quem tem acesso a seus benefícios.

No entanto, para que esse processo ocorra de maneira produtiva, é fundamental que a mediação seja cautelosa, garantindo um ambiente respeitoso e aberto ao diálogo, em que o embate de ideias favoreça a aprendizagem e não se converta em mera disputa retórica. A argumentação, nesse cenário, não deve se limitar à persuasão, mas sim ser orientada pela busca do entendimento mútuo, alinhando-se aos princípios da teoria da ação comunicativa e promovendo uma racionalidade discursiva fundamentada em justificativas coerentes e eticamente responsáveis. Dessa forma, o JS não apenas fortalece a autonomia intelectual dos estudantes, como os prepara para atuar em uma sociedade democrática, na qual a habilidade de articular e questionar discursos se torna um instrumento essencial de participação cidadã e transformação social.

Portanto, este estudo não apenas reforça a importância do JS como ferramenta pedagógica inovadora, como aponta para sua relevância na formação de indivíduos críticos, capazes de compreender as complexas interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Ao integrar a oralidade e a argumentação ao processo educativo, o JS transcende sua função didática e se configura como um espaço de empoderamento discursivo, onde os estudantes

aprendem a reconhecer e problematizar as estruturas de poder que permeiam a produção e a disseminação do conhecimento. Assim, ao estimular a capacidade argumentativa e o pensamento reflexivo, essa metodologia contribui para a construção de uma educação mais democrática e emancipatória, especialmente em contextos marginalizados, nos quais a apropriação crítica da linguagem e do discurso pode ser um instrumento fundamental de resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen. Science education for everyday life: Evidence-based practice. **Teachers College Press**, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis (RJ):Vozes; 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991. Disponível em: https://nelsonreyes.com.br/LIVRO_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf

COTTA, Rosângela Minardi, FERREIRA Emily Souza, ANDRADE João Vitor. Júri simulado como método ativo de ensino, aprendizagem e avaliação. In **IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**, Belo Horizonte, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO; Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos; colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FANCELLI, Uriã. **Populismo e negacionismo: o uso do negacionismo como ferramenta para a manutenção do poder populista**. Apris, 2º ed. Curitiba, 2022. 144 p

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. Trad. Márcio Suzuki. In: **Revista de Estudos Avançados da USP n° 7**. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989, pp. 4-19.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; ERDURAN, Sibel. Argumentation in science education: an overview. In: _____. (Org.). **Argumentation in science education: Recent developments and future directions**. Dordrecht: Springer, 2008. p. 3-27.
- LINSINGEN, Irlan. von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, v.1, número especial, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/2/23/Irlan.pdf>
- MBEMBE Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1; 2014.
- MBEMBE Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte**. São Paulo: N-1; 2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. O próprio da análise de discurso. **Conferencia realizada na UFF**, Niterói, 1997. p. 17-22
- QUIJANO, Anibal. La formación de un universo marginal en las ciudades de América Latina. In: CASTELLS, M. (Org.). **Imperialismo y urbanización en América Latina**. Barcelona: Gustavo Gili, 1973, p. 141-166.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. 112 p.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de ter razão: exposta em 38 estratégias**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- STUMPF, Augusto; OLIVEIRA, Luciano Denardin. Júri simulado: o uso da argumentação na discussão de questões sociocientíficas envolvendo a radioatividade. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 176-189, 2016. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/569>
- TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. Pesquisa Qualitativa: uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. **Apresentado no 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 2015. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/163>.
- YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.