

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Avanços e Desafios

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Avances y Desafíos

EDITORES

**SUSANA OLIVEIRA E SÁ
FÁBIO FREITAS**

**PAULO ALEXANDRE CASTRO
MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED
ANTÓNIO PEDRO COSTA**



ludomedia

FICHA TÉCNICA

New Trends in Qualitative Research | Vol. 2 (2020)

Título: Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios // Investigación Cualitativa en Educación: Avances y Desafíos

Editores

Susana Oliveira e Sá
Fábio Freitas
Paulo Alexandre Castro
Mercedes González Sanmamed
António Pedro Costa

Comissão Editorial

Davys Moreno
Conceição Oliveira
Diamantino Ribeiro
Sónia Mendes

Edição

Ludomedia
Rua Centro Vidreiro, 405
São Roque
3720-626 Oliveira de Azeméis
Aveiro - PORTUGAL

e-mail // info@ludomedia.pt

web // www.ludomedia.pt

ISSN: 2184-7770
ISBN: 978-989-54759-1-9
DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020>

Conselho Editorial

Ana Isabel Rodrigues (IPB, Portugal)	Luis M. Casas (UNEX, Espanha)
Ana Paula Macedo (UM, Portugal)	Luis Paulo Reis (UP, Portugal)
António Moreira (UA, Portugal)	Maria Aparecida Viggiani Bicudo (CNPq, Brasil)
Catarina Brandão (FPCE-UP, Portugal)	María Cruz Sánchez Gómez (US, Espanha)
Christina Brasil (UNIFOR, Brasil)	Maria Gonçalves (IPCB, Portugal)
Cristina Lavareda Baixinho (ESEL, Portugal)	Marília Rua (UA, Portugal)
Cleoneide Oliveira (CUEC, Brasil)	Patricia Lopez Estrada (TEC, Costa Rica)
Dayse Neri de Souza (UNASP, Brasil)	Paulo Alexandre de Castro (UFG, Brasil)
Ellen Synthia de Oliveira (UFG, Brasil)	Raimunda Silva (UNIFOR, Brasil)
Emiko Yoshikawa Egry (USP, Brasil)	Ricardo Luengo (UNEX, Espanha)
Francislê Neri de Souza (UNASP, Portugal)	Ricardo Teixeira (UFG, Brasil)
Isabel Pinho (UA, Portugal)	Rodrigo Arellano Saavedra (UCM, Chile)
Ivone Cabral (UFRJ, Brasil)	Ronaldo Nunes Linhares (UNIT, Brasil)
Jaime Ribeiro (IPL, Portugal)	Rosa Godoy Serpa da Fonseca (USP, Brasil)
João Amado (FPCE-UC, Portugal)	Sandro Dutra (UEG, Brasil)
José Luís Carvalho (UNEX, Espanha)	Susana Sá (UM, Portugal)
Lia Raquel Oliveira (UM, Portugal)	Teresa Alzás (UNEX, Espanha)
Luís Eduardo Ruano (UCC, Colômbia)	

A Ludomedia edita, publica e comercializa livros de Investigação Qualitativa. O seu catálogo editorial contempla um vasto leque de publicações, que focam temáticas como a análise de dados qualitativos com apoio de software, técnicas de análise de dados, paradigmas de investigação, entre outros. Cada projeto envolve investigadores e autores com diferentes experiências, explorando variadas metodologias de investigação e desenvolvimento. As parcerias estabelecidas com Universidades de referência têm permitido o desenvolvimento de conteúdos de excelência, refletindo o que de melhor se faz em termos de investigação científica a nível internacional.

Ludomedia edita, publica y comercializa libros de Investigación Cualitativa. Su catálogo editorial incluye una amplia gama de publicaciones, que se centran en temas como el análisis de datos cualitativos con soporte de software, técnicas de análisis de datos, paradigmas de investigación, entre otros. Cada proyecto involucra investigadores y autores con diferentes experiencias, explorando variadas metodologías de investigación y desarrollo. Las alianzas establecidas con Universidades de referencia han permitido el desarrollo de excelente contenido, lo que refleja lo mejor que se hace en términos de investigación científica a nivel internacional.

Comissão Científica

Adriana de Almeida, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
 Adriana Sadoyama, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Alba Souto Seijo, Universidade da Corunha - Espanha
 Alcina Manuela Martins, Universidade Lusófona - Portugal
 Alexander Buendía Astudillo, Universidade de Cauca - Colômbia
 Alexandre Chagas, Universidade de Tiradentes - Brasil
 Ana Antunes, Universidade da Madeira - Portugal
 Ana Iglesias Rodríguez, Universidade de Salamanca - Espanha
 Ana Isabel Lapa Fernandes, Instituto Politécnico de Beja - Portugal
 Ana Maria de Jesus Ferreira Nobre, Universidade Aberta - Portugal
 Ana María de las Heras Cuenca, Universidade Complutense de Madrid - Espanha
 Ana María Pinto Llorente, Universidade de Salamanca - Espanha
 Ana Vale Pereira, Universidade Lusófona do Porto - Portugal
 Anna Cecília Bezerra, Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns - Brasil
 Antónieta Rocha, Universidade Aberta - Portugal
 António Augusto F. G. Moreira, Universidade de Aveiro - Portugal
 Ari Lazzarotti Filho, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Beatriz Manzano-García, Universidade António de Nebrija - Espanha
 Carmen Alvarez Alvarez, Universidade de Cantabria - Espanha
 Carmen Diaz-Bazo, Pontificia Universidade Católica del Perú - Perú
 Catarina Mangas, Instituto Politécnico de Leiria - Portugal
 Cecília Guerra, Universidade de Aveiro - Portugal
 Célia Sousa, Instituto Politécnico de Leiria - Portugal
 Cesário Paulo Lameiras de Almeida, Instituto Politécnico de Beja - Portugal
 Clara Alvarado Zamorano, Universidade Nacional Autónoma do México - México
 Cláudia Landim Negreiros, Universidade do Estado de Mato Grosso - Brasil
 Cláudia Susana Coelho Neves, Universidade Aberta - Portugal
 Cristina Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra - Portugal
 Cristina Maria Gonçalves Pereira, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Daniela Abreu, Universidade de São Paulo - Brasil
 David Alfonso Páez, Universidade Autónoma de Aguascalientes - México
 Dayse Neri de Souza, Centro Universitário Adventista de São Paulo - Brasil
 Deise Juliana Francisco, Universidade Federal de Alagoas - Brasil
 Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, Instituto Politécnico do Porto - Portugal
 Dilza Côco, Instituto Federal do Espírito Santo - Brasil
 Edinéia Aparecida dos Santos Galvanin, Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil
 Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
 Eleusa Spagnuolo Souza, Faculdade Atenas - Brasil
 Eliana Romão, Universidade Federal de Sergipe - Brasil
 Elisabete Cruz, Instituto de Educação de Lisboa - Portugal
 Elisabete Pinto da Costa, Universidade Lusófona do Porto - Portugal
 Emilio Costillo Borrego, Universidade de Extremadura - Espanha
 Emilio Veiga Río, Centro de Formação de Recursos da Corunha - Espanha
 Flaviana dos Santos Silva, Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Comissão Científica (continuação)

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil
 Francisca José Serrano Pastor, Universidade de Murcia - Espanha
 Francislé Neri de Souza, Centro Universitário Adventista de São Paulo - Brasil
 Gonzalo Lorenzo-Lledó, Universidade de Alicante - Espanha
 Helena Rafaela Vieira Rosário, Universidade do Minho - Portugal
 Henrique Gil, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Iris Estévez Blanco, Universidade da Corunha - Espanha
 Isabel Alarcão, Universidade de Aveiro - Portugal
 Isabel Cabrita, Universidade de Aveiro - Portugal
 Isabel Camalhão, Universidade Lusófona - Portugal
 Isabel Fialho, Universidade de Évora - Portugal
 Jairo Utate García, Universidade Adventista Dominicana - República Dominicana
 Jane do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis - Brasil
 João Amado, Universidade de Coimbra - Portugal
 João Batista Bottentuit Junior, Universidade Federal do Maranhão - Brasil
 José António Marques Moreira, Universidade Aberta - Portugal
 José Eduardo de Oliveira Santos, Universidade Nove de Julho - Brasil
 José Reis Jorge, Direção Geral para a Investigação e Desenvolvimento - ISEC - Portugal
 Juan Pablo Hernández Ramos, Universidade de Salamanca - Espanha
 Juliana Pereira de Araújo, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Karolina Martins Almeida, Universidade Federal do Tocantins - Brasil
 Katia Alexandra de Godoi, UNIGRAN Capital - Brasil
 Laura Rayón Rumayor, Universidade de Alcalá - Espanha
 Leandra Fernandes Procópio, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Lia Oliveira, Universidade do Minho - Portugal
 Luís Casas García, Universidade de Extremadura - Espanha
 Luís Filipe Firmino Ricardo, Universidade Aberta - Portugal
 Luís Paulo Leopoldo Mercado, Universidade Federal de Alagoas - Brasil
 Magali Aparecida Alves de Moraes, Faculdade de Medicina de Marília - Brasil
 Manoel Câmara Rasslan, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil
 Manuel Medardo Montero Cádiz, Universidade Cooperativa de Colômbia - Colômbia
 Marco Alexandre da Silva Batista, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Marcos Fernandes Sobrinho, Instituto Federal Goiano - Brasil
 Margarita Bakieva, Universidade de Valência - Espanha
 Margarita Pino-Juste, Universidade de Vigo - Espanha
 Maria Altina Ramos, Universidade do Minho - Portugal
 Maria Beatriz Bettencourt, Fundação Cesgranrio - Brasil
 Maria Celi Chaves Vasconcelos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
 Maria das Graças Campos, Universidade de Cuiabá - UNIC - Brasil
 Maria de Lurdes Carvalho, Universidade do Minho - Portugal
 Maria do Rosário Quelhas, Instituto Politécnico Castelo Branco - Portugal
 María Esther Martínez Piñero, Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
 María Giuseppina Vanga Arvelo, Universidade Nacional del Chimborazo - Equador
 Maria Helena Mesquita, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal

Comissão Científica (continuação)

María Jesús Perales Montolío, Universidade de Valência - Espanha
 Maria José Loureiro, Universidade de Aveiro - Portugal
 Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Maria José Silveira Grave Silvestre, Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - Portugal
 Maria Luísa Fonseca Grácio, Universidade de Évora - Portugal
 Maria Marly Oliveira, Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil
 Maria Salete Batista Freitag, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 María Victoria Martín Cillerós, Universidade de Salamanca - Espanha
 Marilene Batista da Cruz Nascimento, Universidade Federal de Sergipe - Brasil
 Marília Cid, Universidade de Évora - Portugal
 Maurivan Güntzel Ramos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil
 Mónica Vallejo Ruiz, Universidade de Murcia - Espanha
 Nilma Margarida de Castro Crusoé, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil
 Olga Santos, Instituto Politécnico de Leiria - Portugal
 Orly Zucatto Mantovani de Assis, Universidade Estadual de Campinas - Brasil
 Paulo Alexandre Castro, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Preciosa Teixeira Fernandes, FPCEUP da Universidade do Porto - Portugal
 Priscila de Souza Chisté Leite, Instituto Federal do Espírito Santo - Brasil
 Purificación Sánchez-Delgado, Universidade de Valência - Espanha
 Renata Machado de Assis, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Ricardo Luengo, Universidade de Extremadura - Espanha
 Rodrigo Arellano Saavedra, Universidade Católica do Maule - Chile
 Rosabel Roig Vila, Universidade de Alicante - Espanha
 Rui Neves, Universidade de Aveiro - Portugal
 Rui Vieira, Universidade de Aveiro - Portugal
 Sandra Andrade de Bastos Figueiredo, Universidade Autónoma de Lisboa - Portugal
 Sara de Barros Araújo, Instituto Politécnico do Porto - Portugal
 Sara Domínguez Lloria, Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
 Sebastián Feu Molina, Universidade de Extremadura - Espanha
 Selma Aparecida Leite Andrade, Universidade Federal Goiás - Brasil
 Serafim Inocêncio, Universidade Aberta - Portugal
 Serigne Ababacar Cisse Ba, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Sheila Santos, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Sílvia Araújo de Barros, Instituto Politécnico do Porto - Portugal
 Sofia Marques da Silva, Universidade de Coimbra - Portugal
 Sonia Ortega Gaité, Universidade de Valladolid - Espanha
 Soraya Santos, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Susana Sá, Universidade Lusófona do Porto - Portugal
 Teresa Bettencourt, Universidade de Aveiro - Portugal
 Teresa Cardoso, Universidade Aberta - Portugal
 Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Terezinha Valim Oliver Gonçalves, Universidade Federal do Pará - Brasil
 Vito de Jesus Carioca, Instituto Politécnico de Beja - Portugal
 Vitor Gonçalves, Instituto Politécnico de Bragança - Portugal
 Wenders Faleiro, Universidade Federal de Goiás - Brasil

PREFÁCIO

A pandemia provocada pelo coronavírus Sars-Cov-2 é a primeira verdadeiramente mundial, atinge todos os continentes, géneros, etnias, faixas etárias, religiões, culturas. A COVID-19 provocou a eliminação de vidas humanas. Consequentemente, as informações e, mais ainda, a experiência direta de manifestações pandémicas, desencadeiam uma emoção de medo, que sendo exacerbada pelos *media*, pode produzir o colapso. Ora, neste caso, as crianças e adolescentes são um grupo muito suscetível à influência dos *mass media*.

Num contexto conturbado, perturbados pela obrigação de afastamento da família mais alargada e das amigas/os de convívio diário, surgem questões: será que as crianças e jovens estarão psiquicamente predispostos para o ensino? E as/os suas/eus professoras/es conseguirão ensinar de modo eficaz? Apesar de profissionais, estes não são robôs, são seres humanos, também psiquicamente condicionados, tal como as/os suas/eus alunas/os. Investigadores da área da Educação têm este desafio para dar respostas a pais, encarregados de educação, professores e professoras e a todos os que, diretamente ligados à sala de aula, à avaliação ou, simplesmente, ao contexto escolar, delas necessitam para que se sintam mais seguros/as no silêncio das suas angústias e no equilíbrio da suas *performance*, no sentido de manter alguma ordem no seio do caos.

Os capítulos apresentados neste volume, são o resultado dos artigos apresentados no 9º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2020) que decorreu nos dias 14, 15, 16 e 17 de julho de 2020, e em formato virtual. Na continuidade das edições anteriores, o sucesso do CIAIQ2020 reforça a existência de uma comunidade multidisciplinar, empenhada e de qualidade nesta área da investigação. Deste modo o CIAIQ continua a assumir-se como um evento de prestígio internacional, incontornável e de presença obrigatória nas agendas dos investigadores ibero-americanos que desenvolvem investigação com abordagem qualitativa.

Para o CIAIQ2020 foi encorajada a submissão de artigos científicos que focassem diversos campos de aplicação na Investigação Qualitativa. Para criar laços e identificação com a comunidade científica, foi divulgado que a ênfase do CIAIQ2020 se relacionava com diversos processos de investigação em **Educação** (ênfase nos processos de Investigação nas diversas áreas do Ensino Superior, Ensino básico, Avaliação, Currículo, Didáticas, Ensino de Ciências, Línguas, História, Tecnologia, entre outras). No entanto, para uma visão mais transversal e holística da investigação, foi solicitada aos autores a submissão de artigos em diversas temáticas organizadas em duas principais dimensões (Fundamentos e Operacionalização).

O CIAIQ2020 recebeu um total de 242 submissões de artigos, sendo 64 aceites e publicados neste volume. Cada artigo foi submetido a um processo de revisão *double-blind* realizado por uma comissão científica composta por elementos altamente qualificados nas áreas científicas do congresso. Os artigos aceites para apresentação e discussão durante a conferência estão neste volume com registo ISSN.

Finalizamos, agradecendo a todos os que de forma direta ou indireta colaboraram com a organização do CIAIQ2020 (participantes, autores, comissões, instituições parceiras, patrocinadores, revistas, entre outros), participando e promovendo a expansão e qualidade da investigação qualitativa.

Julho, 2020

Susana Oliveira e Sá
Fábio Freitas

Paulo Alexandre Castro
Mercedes González Sanmamed
António Pedro Costa

PREFACIO

La pandemia causada por el coronavirus Sars-Cov-2 es la primera verdaderamente global, que afecta a todos los continentes, géneros, etnias, grupos de edad, religiones, culturas. COVID-19 provocó la eliminación de vidas humanas. En consecuencia, la información y, más aún, la experiencia directa de las manifestaciones pandémicas, desencadenan una emoción de miedo que, al ser exacerbada por los medios de comunicación, puede producir el colapso. En este caso, los niños y adolescentes son un grupo muy susceptible a la influencia de los *mass media*.

En un contexto problemático, perturbado por la obligación de abandonar a la familia y amigos/as de la vida cotidiana, surgen preguntas: ¿estarán los niños y los jóvenes psicológicamente predispuestos a la enseñanza? ¿Y sus maestros podrán enseñar de manera efectiva? A pesar de ser profesionales, estos no son robots, son seres humanos, también psíquicamente condicionados, al igual que sus estudiantes. Los investigadores en educación tienen el desafío de proporcionar respuestas a los padres, tutores, maestros y todos aquellos que, directamente vinculados al aula, la evaluación o, simplemente, el contexto escolar, los necesitan para sentirse más seguros en el silencio de sus ansiedades y en el equilibrio de su desempeño, para mantener un orden en medio del caos.

Los capítulos presentados en este volumen son el resultado de los artículos presentados en el 9º Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (CIAIQ2020) que tuvo lugar los días 14, 15, 16 y 17 de julio de 2020, en formato virtual. Tras las ediciones anteriores, el éxito del CIAIQ2020 refuerza la existencia de una comunidad multidisciplinaria, comprometida y de calidad en esta área de investigación. De esta manera, el CIAIQ continúa asumiéndose como un evento de prestigio internacional, presencia esencial y obligatoria en las agendas de los investigadores iberoamericanos que desarrollan investigaciones con un enfoque cualitativo.

Para el CIAIQ2020, se alentó la presentación de artículos científicos que se centraron en varios campos de aplicación en Investigación Cualitativa. Con el fin de crear vínculos e identificación con la comunidad científica, se reveló que el énfasis de CIAIQ2020 estaba relacionado con varios procesos de investigación en **Educación** (énfasis en procesos de Investigación en las diferentes áreas de Educación Superior, Educación Básica, Evaluación, Currículum, Didáctica, Enseñanza de Ciencias, Idiomas, Historia, Tecnología, entre otras). Sin embargo, para una visión más transversal y holística de la investigación, se pidió a los autores que presentaran artículos sobre varios temas organizados en dos dimensiones principales (Fundamentos y operacionalización).

El CIAIQ2020 recibió un total de 242 artículos, 64 de los cuales fueron aceptados y publicados en este volumen. Cada artículo fue sometido a un proceso de revisión *double-blind* llevado a cabo por un comité científico compuesto por elementos altamente calificados en las áreas científicas del congreso. Los artículos aceptados para presentación y discusión durante la conferencia ahora se publican registrado con ISSN.

Concluimos agradeciendo a todos aquellos que colaboraron directa o indirectamente con la organización del CIAIQ2020 (participantes, autores, comités, instituciones asociadas, patrocinadores, revistas, entre otros), participando y promoviendo la expansión y calidad de la investigación cualitativa.

Julio, 2020

Susana Oliveira e Sá

Fábio Freitas

Paulo Alexandre Castro

Mercedes González Sanmamed

António Pedro Costa

ÍNDICE

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL Raul Calixto-Flores	1-12
TEORÍA SOBRE EL CAOS DEL CREATIVO MÉTODO INDUCTIVO PARA VISUALIZAR LA INFORMACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN APLICADA Rafael Pozo-Puértolas	13-26
A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM MÉTODOS AVALIATIVOS PARA O MÉDICO RESIDENTE Bruna de Sá Duarte Auto, Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos, Ana Lydia Vasco de Albuquerque Peixoto, Maria de Lourdes Fonseca Vieira	27-41
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Isabel Pinho, Vilson Carlos Hartmann, Mário de Oliveira Braga Filho, Cláudia Pinho, António Pedro Costa	42-54
AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR Susana Sá, José Morais, Fernando Almeida	55-68
A LITERATURA COMO ALTERNATIVA PARA PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO Fernanda Mota Pereira	69-82
RODA DE CONVERSA MEDIADA POR LEITURA DIALÓGICA COM CRIANÇAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA QUALITATIVA SOBRE PROCESSOS ARGUMENTATIVOS Lady Daiane Martins Ribeiro, Larissa Krüger-Fernandes, Fabrícia Teixeira Borges	83-95
SALUD Y TRABAJO DOCENTE - UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Ana Maria Olivera Recarte	96-105
LA DIMENSIÓN INFORMACIONAL DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS PREADOLESCENTES. UN ESTUDIO DE CASOS Esther Vila-Couñago, Fernando Fraga-Varela, Esther Martínez-Piñeiro	139-152
IMPESSOALIDADE E PASSIVIDADE NOS MANUAIS ACADÊMICOS: IMPLICAÇÕES PARA A CLAREZA NA PESQUISA QUALITATIVA Paulo de Tarso Oliveira, Maria Eunice Barbosa Vidal	182-195
SENTIDOS DE LA BIOÉTICA QUE EMERGEN EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA Adriana Lucía Valdez Fernández, Francisco Fernando Bohórquez Gongora	196-209
ENSINO DE MEDICINA LEGAL E PERÍCIAS MÉDICAS FUNDAMENTADO EM COMPETÊNCIAS: UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR Diogo Nilo Miranda Borba, Francisco José Passos Soares	210-223
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM MESTRADO PROFISSIONAL DA ÁREA DE ENSINO DE HUMANIDADES Dilza Côco	224-238

A CENTRALIDADE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR WEBQDA NUM ESTUDO DE CASO COLETIVO: COMO AFERIR A PERCEÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS MENTORES PARTICIPANTES EM PROJETOS DE MENTORIA ENTRE PARES	
Ana Raquel Carvalho, Carlos Santos	239-255
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
Eda Maria Henriques, Mabel Farias, Ana Paula Lobo, Adriana Arezzo, Joelma Souza, Cristiane Suzart	256-269
A PRÉ-INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UM PROCESSO DE INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?	
Antônio José Silva-Gonçalves, Sandra Maria Gomes de Azevedo, Jonathan Goncalves-Oliveira, Valéria da Silva Trajano	270-282
QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUEM OS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM ÀS NOVAS TECNOLOGIAS	
Maria do Céu Sá, Ana Sofia Nabais	283-296
PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO DE TRABALHO DO FORMADOR DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CHONGOENE	
Isabel Vasco Mamude Mataruca	297-311
A UTILIZAÇÃO DO PHOTOVOICE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	
Maria Anabela Ferreira dos Santos, Luísa Sotto-Mayor, Madalena Oliveira, Irene Soares, Isabel Serra	312-321
CÓMO EVALÚAN LOS PROFESORES: ANÁLISIS DE CASO DE UNA ESCUELA NORMAL CON AYUDA DEL SOFTWARE WEBQDA	
Dina Veronica Gallegos Fernandez, Carlos Ramirez Silvan, Margarita Bakieva, Carlos Sancho-Álvarez , Sonia Verdugo-Castro	322-335
DESIGN-BASED RESEARCH E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: DOIS OLHARES QUE SE ENTRECRUZAM	
Alda Pereira, Isolina Pereira	336-350
A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E O APORTE (AUTO)BIOGRÁFICO: DIÁLOGOS ENTRE MÉTODOS E SUJEITOS NAS PESQUISAS	
Heriédna Cardoso Guimarães, Roberta Jardim Coube, Andreia Viana da Silva Diniz, Verônica Fabíola Neves Rodrigues	351-365
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: MOTIVAÇÕES E AVALIAÇÃO	
Elisabete Pinto da Costa, Ilda Costa	366-377
DIFERENCIAS ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA VALORACIÓN DEL USO DE UNA PLATAFORMA VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	
Juan Luis Cabanillas Garcia, Sofia María Veríssimo Catarreira, Ricardo Luengo González	378-389
PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DO MÉTODO QUALITATIVO	
Stella Regina Taquette	390-402
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA	
Rosane de Mello Santo Nicola, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau	403-414
AS NARRATIVAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	
Marina Mota, Cristina Manuela Sá, Cecília Guerra	415-427

APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES EN LA ERA DIGITAL: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Alba Souto-Seijo, Iris Estévez, Patricia Romero, Mercedes González-Sanmamed 428-436

APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE LA AUTOFORMACIÓN: UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE
Iris Estévez, Alba Souto-Seijo, Olalla Sande, Mercedes González-Sanmamed 437-447

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Ana Cristina B. Lopez M. Francisco 448-459

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA COMO SUPORTE METODOLÓGICO À MEDIAÇÃO INTERCULTURAL
Cristina Pereira, Fátima Santos, Sónia Faria 460-475

ELABORAÇÃO DE JOGO EDUCACIONAL NA FARMACOLOGIA: A VALIDAÇÃO POR ESPECIALISTAS
Karla Meira Castro Zepponi, Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali, Osni Lázaro Pinheiro 476-489

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE
Rodolfo de Oliveira Medeiros, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini, Monike Alves Lemes 490-501

A ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR NVIVO: ESTUDO DA ADEQUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE ENSINO SUPERIOR À REFORMA DE BOLONHA
Sandra M^a Gouveia Antunes, Paula Marques dos Santos, Anabela Fernandes Guedes, José Paulo Lousado 502-517

CONTRIBUCIÓN DE LA FOTOVOZ A LA INVESTIGACIÓN DE ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN
María Jesús Romera Iruela 518-535

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS SOB O OLHAR DE UMA PESQUISADORA INICIANTE
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Ana Paula de Andrade Janz Elias Elias, Thamyres Kinaski Gonçalves, Beatriz Maria Zoppo 536-548

AVALIAÇÃO EM APRENDIZAGEM ATIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM
Monike Alves Lemes, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini, Silvia Cristina Mangini Bocchi, Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi, Elza de Fátima Ribeiro Higa ... 549-563

FORMAÇÃO MÉDICA: AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O INTERNATO
Elza de Fátima Ribeiro Higa, Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali, Magali Aparecida Alves de Moraes, Silvia Franco da Rocha Tonhom, Osni Lázaro Pinheiro, Haydée Maria Moreira 564-574

DISCUSIONES SOBRE COHESIÓN SOCIAL EN UNIVERSIDADES MEXICANAS: EL CASO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UNIVECS
Carlos Sancho-Álvarez, José González-Such, Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales Montolío, Purificación Sánchez-Delgado, Sonia Ortega Gaité 575-587

AUTOPERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO: O EXEMPLO DA TRANSIÇÃO SEGURA
Cristina Lavareda Baixinho, Óscar Ferreira, Mário Cardoso, Patricia Nascimento, Rita Pedrosa, Paulo Gonçalves 588-601

**APRENDER METODOLOGIA QUALITATIVA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO:
PERCEÇÕES E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE MESTRADO**

Ana P. Antunes, Sara B. Araújo 602-615

A MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA METODOLÓGICA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Rosemary Lopes Soares da Silva 616-630

**PESQUISA QUALITATIVA TRANSVERSAL SOBRE BULLYING NO GRUPO DE PESQUISA
EM HUMANIDADES E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA DO IFMT (2016 A 2019)**

Raquel Martins Fernandes, Isabel Cristina Silva, Leyze Grecco, Carolina Guimarães Santos,
Luiz Carlos de Moraes Fernandes, Silbene Rosa Paoliello 631-641

**PROMOVER O REINGRESSO DE ALUNOS NOS CURSOS PROFISSIONAIS:
ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA REFLEXÃO**

Catarina Mangas, Sara Lopes, Sandrina Milhano, Carla Freire 642-657

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DE COTISTAS AFRODESCENDENTE NO
CURSO DE ODONTOLOGIA**

Josenilda Almeida Cavalcante, Clara Roseane da S. A. Mont'Alverne, Antonia Izabel da Silva
Meyer, Leneide Austrilino Petta, Mercia Lamenha Medeiros, Lenilda Austrilino 658-674

**OPINIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA SOBRE EL USO DE LA
ROBÓTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS**

Luis Manuel Soto-Ardila, Ana Caballero Carrasco, Lina Melo Niño, Ricardo Luengo González
..... 675-686

**ANÁLISE DE CONTEÚDO UTILIZANDO O WEBQDA: OPÇÃO METODOLÓGICA PARA
CARACTERIZAR UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL**

Davys Moreno, António Moreira, Oksana Tymoshchuk, Carlos Marques 687-702

**PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO EM COMUNICAÇÃO DE
MÁS NOTÍCIAS: PERCEÇÃO DISCENTE SOBRE O ROLE-PLAY AGREGADO A UM
MOBILE LEARNING**

Moana Cavalcante, Maria Viviane Vasconcelos, Suely Grosseman, Célia Maria Silva Pedrosa,
Cynthia de Jesus Freire 703-718

CONTENÇÃO DE RISCOS NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE ENSINO?

Amanda Castelão Sousa, Rafael Riani de Mendonça, Valéria da Silva Trajano 168-181

**VALORACIÓN DE LA CULTURA CIENTÍFICA MEDIANTE ENTREVISTAS. ABORDAJE EN
GRUPOS DIFERENCIADOS**

Marianella Maxera Abella, Lucía Álvarez Blanco 153-167

**LOS BENEFICIOS DEL YOGA Y DE LA MEDITACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE UN
INSTRUMENTO MUSICAL**

Nerea Olabe, Cristina Pereira 121-138

**ORIENTAR SEGUNDO A METODOLOGIA ORIENTADA PARA O CONTEXTO E O
INVESTIGADOR: PARTE I QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Serafim Camalhão, Horácio Saraiva 106-120

**INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E GESTÃO DE PROJETO: TECNOLOGIAS PARA
MELHORIA DOS PROCESSOS E DOS RESULTADOS**

Dayse Neri de Souza, Francislê Neri de Souza, Isabel Alarcão 719-733

**A CRIAÇÃO DE PERCURSOS DE VISITA E O CAMINHAR COMO PROCEDIMENTOS DE
PRODUÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS SOBRE CIDADE**

Priscila de Souza Chisté Leite, Sandra Soares Della Fonte 734-742

REFLEXÕES SOBRE DIREITO AO ENSINO DOMICILIAR

Maria Lucia Sucupira Medeiros, Stella Regina Taquette 743-751

USO DA PLATAFORMA SOCRATIVE PARA OS ALUNOS DE QUÍMICA ORGÂNICA: UM ESTUDO PRELIMINAR

Maria Hosana Conceição, Olga M. Albuquerque, Ana Júlia Vilas Boas, Cristina M. Quintella 752-757

ORIENTAR SEGUNDO A METODOLOGIA ORIENTADA PARA O CONTEXTO E O INVESTIGADOR: PARTE II ESTAR PERTO E LONGE, QUESTÕES PRÁTICAS

Cleoneide Mendes, Isabel Camalhão, Serafim Camalhão 758-766

UNIVERSIDADES INCLUSIVAS DE PAPEL. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA NORMATIVA DE DISCAPACIDAD DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

Azahara Jiménez-Millán, María García-Cano Torrico 767-775

INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Maria Angélica de Moura Bueno, Lauren Machado Pinto, Maria Rita Assis Cesar, Julio Gomes 778-783

ANÁLISIS OCUPACIONAL Y DE GÉNERO EN LA INFANCIA: APLICACIÓN DE LOS MAPAS CORPORALES NARRADOS DESDE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Natalia Rivas-Quarneti, Rocío Ferreira-Marante, Alicia Tojeiro-Ríos, Inés Viana-Moldes 784-793

O ENSINO SUPERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PROTEÇÃO CIVIL – UM MODELO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Manuel Ribeiro, Ana Paula Oliveira, Paulo Gil Martins 794-802

CONSTRUCCIÓN DE LA TÉCNICA EN PRAXEOLOGÍAS MATEMÁTICAS DADAS EN EL AULA DE TELEBACHILLERATO

David-Alfonso Páez, Daniel Eudave-Muñoz, Teresa de Jesús Cañedo-Ortiz, Ana Cecilia Macías-Esparza 803-810

SIGNIFICADOS DEL OCIO Y LA CALIDAD DE VIDA EN PROFESORES DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Selma Aparecida Leite de Andrade, Maria Lucia Rodrigues, Aurora Madariaga Ortuzar, Malvina Cruz Rentería, Rosely Cubo Almeida, Savio Guimarães 811-819

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Raul Calixto-Flores

Universidad Pedagógica Nacional, México. rcalixto@upn.mx

Resumen. Este capítulo tiene el objetivo de describir los resultados de una investigación sobre el sentido de las prácticas educativas en educación ambiental; la investigación realizada es cualitativa por medio de una encuesta y entrevistas a una muestra de 13 educadores ambientales, se destaca la conformación de las prácticas educativas orientadas a la generación de procesos de concientización, a través de estrategias y acciones que parten del reconocimiento de los problemas ambientales. Los sujetos de estudio desempeñan funciones diferentes, tienen diversas experiencias de vida, no cuentan con un nivel de formación académico común y viven en contextos diferentes, sin embargo, sus representaciones sociales sobre la educación ambiental son homogéneas, al poseer una identidad como educadores ambientales. En las conclusiones se confirman las implicaciones de la teoría de las representaciones sociales para comprender los conocimientos de sentido común que poseen los educadores ambientales y que le confieren un sentido a las prácticas educativas.

Palabras clave: Representaciones Sociales; Educación Ambiental; Investigación Cualitativa; Prácticas Educativas.

THE MEANING OF EDUCATIONAL PRACTICES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract. This chapter aims to describe the results of an investigation into the meaning of educational practices in environmental education; the research carried out is qualitative through a survey and interviews with a sample of 13 environmental educators, highlighting the formation of educational practices aimed at generating awareness processes, through strategies and actions based on the recognition of problems environmental. The subjects of study perform different functions, have different life experiences, do not have a common level of academic training and live in different contexts, however, their social representations of environmental education are homogeneous, having an identity as environmental educators. The conclusions confirm the implications of the theory of social representations to understand the common sense knowledge that environmental educators possess and that give meaning to educational practices.

Keywords: Social Representations; Environmental Education; Qualitative Research; Educational Practices.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describen algunos hallazgos de una investigación se orientó hacia la interpretación del sentido de las prácticas en educación ambiental en una muestra de educadores ambientales, con base a la teoría de la representación social. En la delimitación del objeto de representación se toman en cuenta las condiciones que propone Díaz (1997): que el objeto de estudio efectivamente exista como objeto de representación; que los sujetos puedan expresar su representación social y que los instrumentos logren integrar los elementos que conforman a dicha representación. En trabajos previos (Calixto-Flores, García-Ruiz, & Terrón-Amigón, 2015; Calixto-Flores & Moreno-Elizalde, 2017; Calixto-Flores, 2018), con educadores ambientales, se ha confirmado la existencia de la educación ambiental como

un objeto de representación en estudiantes y profesores de diversos niveles educativos. La investigación descrita en este documento, contempla entre sus objetivos identificar y analizar las representaciones sociales de los educadores ambientales sobre las prácticas educativas.

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales tienen una naturaleza convencionalizadora y otra prescriptiva, con las cuales determinan y condicionan la experiencia de los sujetos, emergen en las interacciones cotidianas de cada grupo social. Moscovici (1979) refiere tres condiciones para que aparezcan: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Estas condiciones hacen posible la determinación de la organización cognoscitiva de la representación de los sujetos. La representación social constituye una teoría que cuestiona el ideal del conocimiento científico, y revalora la importancia de estudiar el conocimiento de sentido común, como un conocimiento que da cuenta de algo real en su ausencia, organizado en estructuras (cognitivo-afectivas) que permiten darle sentido al entorno. Las representaciones sociales comprenden tres dimensiones información, campo de representación y actitudinal. En las representaciones sociales ocurren simultáneamente procesos interrelacionados de percepción, categorización y significación. La percepción determinada por la difusión y divulgación de los conocimientos científicos; la categorización de los distintos componentes que la constituyen; y la significación otorga el sentido a participar o compartir la representación. Las prácticas son producto de la vida cotidiana, surgen de ella como la manifestación del interior de los sujetos; a través de la comprensión de las prácticas, se puede entender cómo se conforman las relaciones entre los integrantes de diversos grupos.

En México, los resultados de los estudios de las representaciones sociales en educación, han contribuido a la comprensión de diversos hechos educativos; las primeras investigaciones documentadas que utilizaron la teoría de las representaciones sociales se remontan a la década de los 90 del siglo anterior.

Las investigaciones sobre las representaciones sociales se generan en diversas áreas educativas, como la formación docente, la práctica educativa, excelencia académica, calidad ambiental, entre otros. En la actualidad resulta difícil de precisar el número y diversas de temas que son investigados por medio de las representaciones sociales. Al respecto Cuevas y Mireles (2016), hacen una revisión de investigaciones que utilizan la teoría de la representación social, encontrando 141 trabajos, abordando diversos tópicos: prácticas

docentes (16%); política educativa (13%); educación ambiental (11%); instituciones escolares (8%); formación e identidad profesional (7%); sujetos (profesores, orientador, autoridades universitarias, niños) (6%); formación docente (6%); prácticas escolares de los estudiantes (6%); trayectoria escolar (6%); enseñanza de las matemáticas (6%); el currículo (5%); evaluación educativa en diferentes modalidades: institucional, docente y del aprendizaje (4%); construcción social de la ciudadanía y los valores (4%); y otros (8%) en que se aborda temas emergentes como género, inclusión educativa y tecnologías de la información y la comunicación. Uno de los supuestos derivados de los estudios realizados, vincula la posibilidad de una mejor comprensión de prácticas en los diversos actores educativos a partir del reconocimiento de las representaciones sociales; y con ello emerge la posibilidad de realizar diferentes adecuaciones a las políticas y a las planeaciones escolares. Sautu (2007) refiere que las representaciones son referentes para que las personas organicen la interacción social, es decir constituyen un conocimiento práctico, con lo cual pueden dar sentido al mundo físico y social y habilitar la comunicación mediante códigos compartidos que permiten nombrar y clasificar aspectos del mundo social. Estas características hacen que la teoría de la representación social tenga un papel fundamental para comprender el sentido de las prácticas.

3. RUTA METODOLÓGICA

Para Watson-Gegeo (1982), la investigación cualitativa se caracteriza por realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. La investigación, que se describe en este capítulo, se dirige a la interpretación del sentido de las prácticas de un grupo de personas (educadores ambientales), por lo cual se delimita como un estudio descriptivo, de carácter interpretativo, orientada por el enfoque procesual de las representaciones sociales. Es un estudio descriptivo porque muestra las características de las representaciones de las prácticas educativas; es un estudio interpretativo porque interesa lo particular y lo contextual, de las representaciones, se comprende la realidad como dinámica y diversa.

La ruta metodológica tiene una vía inductiva-deductiva para el desarrollo de la investigación, se da la posibilidad de favorecer la valoración y apreciación de las personas involucradas en los procesos educativos. Se propone reconocer la valoración de las experiencias de los educadores ambientales, cuyo propósito es no solo incidir en las presencias y ausencias que se han producido alrededor de la cotidianidad de la práctica. Es decir, en las

representaciones de las prácticas se identifican las características, pero también las lógicas, con ausencias, problemas, retos, avances, constantes, entre otros aspectos. En esta investigación se empleó la encuesta y la entrevista semiestructurada, cada una permiten identificar los diversos componentes de las representaciones sobre las prácticas educativas. En este escrito solo se presentan los resultados de la entrevista, priorizando el análisis cualitativo de las expresiones textuales de los educadores ambientales.

La entrevista se realizó con base a guiones semiestructurados para identificar y caracterizar el sentido de las prácticas, se registraron y transcribieron los relatos de los educadores, a fin de reconstruir sus experiencias en torno a la educación ambiental. Las preguntas planteadas, comprendieron las tres dimensiones de las representaciones: información, campo de representación y actitudinal. Algunas de las preguntas planteadas de la dimensión de información son:

- ¿Cuáles materiales considera básicos conocer en el campo de la educación ambiental?
- ¿Cuáles son los aspectos que le resultan relevantes en la práctica en educación ambiental?

De la dimensión campo de representación:

- ¿Qué imagen le viene a la mente al escuchar educación ambiental?
- ¿Para qué realizar educación ambiental?

De la dimensión actitudinal:

- ¿Cómo valora usted a la educación ambiental?
- ¿Cómo observa el campo de la educación ambiental en los próximos cinco años?

La interpretación de los datos cualitativos, es entendido como ...el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70). Los resultados se organizaron de acuerdo a la descripción de los momentos de las prácticas, atendiendo a las explicaciones y justificaciones de los comportamientos.

Como criterios de inclusión de los participantes del estudio se consideró que tuvieran experiencia en el campo de la educación ambiental y con una o más publicaciones referidas a este campo en los últimos tres años.

Los participantes en el estudio son 13 educadores ambientales de distintos estados de la república mexicana: Michoacán, San Luis Potosí, Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Oaxaca, Baja California Norte, Veracruz, Cd. de México, Nuevo León y Yucatán.

En la presentación de las características de la población de estudio se anota entre paréntesis la frecuencia.

- La población femenina (10) es la predominante.
- El promedio de edad es de 43 años
- La mayoría (11) tiene estudios de doctorado: Educación Ambiental (1), Ciencias de la Educación (2), Ciencias Ambientales (1), Química (1), Administración y Educación (1), Investigación Educativa (3), Educación (2).
- Una educadora ambiental tiene la maestría en desarrollo rural, con especialidad en educación
- Un educador ambiental tiene la ingeniería en Horticultura
- El promedio de horas que dedican a la semana a la educación ambiental es de 28 horas y 12 horas a las actividades relacionadas con la investigación.
- Un poco menos del tercio de participantes (5) pertenecen a una red o asociación relacionada con la educación ambiental (Red de Educadores Ambientales de Coahuila; Red de Investigadores de Educación para el Desarrollo Sustentable; *Joint Task Force on Forest*; Red de Patrimonio Biocultural y CoLaboratorio de Oceanografía Social; Academia Nacional de Educación Ambiental).
- El mayor número de educadores ambientales (11) se encuentra laborando para una institución de educación superior.
- El promedio de años que se han dedicado a la educación ambiental es de 9.5 años.
- El lugar de residencia y laboral, corresponde a distintos estados de la República: Baja California Norte (1), Chihuahua (2), Coahuila (1), Nuevo León (1), San Luis Potosí (1), Oaxaca (1), Ciudad de México (1), Estado de México (1), Michoacán (1), Veracruz (1) y Yucatán (2).

Los resultados comprenden respuestas textuales de las entrevistas, para identificar al educador ambiental, se anota entre paréntesis las iniciales que corresponden al Estado de la república donde radican, en los casos de Chihuahua y Yucatán acompañado de un número: Michoacán, Mn; San Luis Potosí, SLP; Chihuahua, Ch1 y Ch2; Coahuila, Ca; Estado de México, EM; Oaxaca, Ox; Baja California Sur, BCS; Veracruz, Vz; Cd. de México, CdM; Nuevo León, NL; Yucatán, Yn1 y Y2.

4. RESULTADOS

Las representaciones sociales , conforman sistemas cognitivos, de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que se define como conciencia colectiva. Por lo que resultó relevante, en primer término, identificar la identidad al educador ambiental, para posteriormente abordar el sentido que le imprimen a su práctica. La organización de la información se presenta de acuerdo a las categorías que emergen del análisis de información.

4.1 La identidad como educador ambiental

La identidad puede considerarse como una construcción social, la cual gradualmente ocurre a partir de los vínculos con otras personas, hechos, acciones y objetos; de acuerdo a Taylor (1993), la identidad consiste en una relación dialógica y de validación de la persona con los otros “los otros significantes”. La identidad pasa por procesos de construcción y de reconstrucción de significados a partir de la propia experiencia, y se revela a través de un conjunto de representaciones que pueden ser más o menos estables (Monereo, 2010); se da así una adscripción natural para algunas personas hacia el estudio del medio ambiente; para la mayoría de los educadores ambientales participantes en la investigación, inicia desde temprana edad, “...quizás la educación que recibí en casa, me hizo ser consciente de lo que estamos haciendo al medio ambiente y de ahí me enfoque en lo que fue la biología y en la carrera de biología había como terminales de investigación y siempre me fui más hacia la educación ambiental, la contaminación, los residuos sólidos”. (Mn); en este testimonio la educadora ambiental engarza las primeras experiencias de vida con el gusto por el estudio de la biología y de forma posterior con la educación ambiental.

También ocurre esta identidad por la experiencias académicas, hasta por las experiencias obtenidas en el posgrado, “por los estudios de doctorado “... (Ch2). O bien por la práctica profesional: “bueno primero comencé fomentando el cuidado al medio ambiente a la naturaleza, en bachilleres empecé a dar los procesos de biología, de química y demás y es ahí donde yo detecte una necesidad, no se puede enseñar ambiente o medio ambiente sin incluir educación ambiental, no podemos enseñar la naturaleza se compone de esto y esto, sin incluir como es la naturaleza como podemos cuidarla, entonces en realidad mucho tiempo fueron de campaña de difusión de participación activa”.. (Ch1). En estas respuestas textuales de las entrevistas se observa el impacto de las experiencias académicas y/o profesionales

para la adscripción del campo, las relaciones con los docentes y/compañeros, y su influencia significativa en la inclinación o interés por estudiar o trabajar en un campo.

Algunos educadores ambientales aluden a las experiencias formativas desarrolladas con sus alumnos, “...vamos identificando lo que no se debe de hacer, como las acciones irresponsables hacia el ambiente, entonces esa parte para mí ha sido muy importante y estar siempre dispuestos a acompañarnos y eso quiere decir observarnos desde diferentes ojos y desde diferentes caminos” (BCS). En el ejercicio profesional de los educadores ambientales, el contacto con los niños y jóvenes es fundamental para reforzar su identidad con el campo de la educación ambiental.

En ocasiones la incorporación a la educación ambiental ocurre por necesidades institucionales: “...yo comencé que en la educación ambiental porque algún día me dijeron me iba a hacer cargo de una campaña y es cuando realmente yo observé la necesidad de investigar... (NL). También algunos educadores refieren que las exigencias y/o demandas de los sectores en lo que desarrollan sus funciones, los han sensibilizado hacia la importancia de abordar a la educación ambiental.

Otras experiencias significativas corresponden al trato con investigadores u otros educadores ambientales, por ejemplo: “...un investigador de un instituto, el instituto de neurología y básicamente ahí es donde yo me acerco a la investigación, él trabaja a la fecha lo que es la conservación de áreas naturales protegidas, y de las interacciones de los animales (V). Se va creando “escuela”, al seguir a otro educador con mayor experiencia.

4.2 El sentido de las prácticas educativas

Las representaciones sociales son diferentes en cada grupo, dependen de múltiples factores; en el caso del grupo de educadores ambientales las representaciones obtenidas son homogéneas, de acuerdo a la información que reciben por distintos medios y las comunicaciones que se produzcan van adquiriendo elementos en común.

Las prácticas se concretan en una o en una serie de acciones, es decir la representación que se tiene en la mente de la educación ambiental se manifiesta en el acto, en el hacer. En los resultados se observan tres momentos, definición de las finalidades, planeación de la práctica y su implementación. Se valoran los alcances de acciones a partir de los posibles resultados, se plantean las acciones con determinadas estrategias y recursos.

A lo largo de la investigación realizada, los educadores confieren el sentido de las prácticas educativas como formación de conocimientos, actitudes y valores, procesos de concientización, cambios en los comportamientos. “La educación ambiental es un proceso que permite la toma de conciencia sobre el valor del medio ambiente” (SLP); “...es un proceso que propicia la construcción de conocimiento de las relaciones socioambientales considerando el espacio- tiempo sociohistórico donde se dan dichas relaciones; su finalidad es concientizar sobre la problemática ambiental y encontrar soluciones sustentables a dicha problemática” (Ca); “...trabajando hacia la concientización en el manejo de residuos sólidos y en el manejo del cuidado del agua, podríamos trabajar cuestiones de formación en cuanto a programas o proyectos que tuvieran que ver con el cuidado de la fauna, la flora(Y2); “...se desarrollan saberes y conocimientos referentes al cuidado y preservación del medio ambiente, de ahí que pretende crear conciencia a las nuevas generaciones sobre su importancia y trascendencia a fin de que integren en su actuar cotidiano cierta reflexión para la utilización y consumo” (EM). También se plantea como “Un proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y actitudes orientados a mostrar el funcionamiento de los ambientes naturales y cómo los humanos podemos respetar y coexistir de un modo sustentable” (Mn). Estas finalidades coinciden con los resultados obtenidos por Marques, de Cássia y Marques (2019) considerados como propios de una educación ambiental tradicional y conservadora. Sin embargo, también los educadores ambientales en este estudio, consideran a la concientización como la principal finalidad de las prácticas educativas en educación ambiental; para ellos las prácticas se delimitan en un actuar reflexivo y consciente ante los diversos problemas del medio ambiente. Las prácticas educativas se dirigen hacia “... la formación de valores, actitudes, acciones y técnicas a favor del medio ambiente” (Ch1). El componente valoral para los educadores es fundamental, no solo es el complemento del componente cognitivo, se identifica el predominio de una educación ambiental integral (García, 2002).

Los educadores vinculan las prácticas educativas en relación a la existencia de problemas ambientales emergentes en las comunidades: “...entonces empezaron a meter insecticidas, pesticidas y a contratar mucha gente, la gente que contrataron como peones, empezaron a ser productores y se empezaron a llenar aquí que era un lugar de frutos y legumbres, se empezaron a ver flores, pesticidas, insecticidas etc. Entonces se observó el aumento de la contaminación, antes nos bañábamos en cualquier río íbamos a nadar y todo y ahora ya no” ...existe un riesgo en los niños, en esta comunidad han nacido más niños con problemas

físicos, se planteó la necesidad de educar” (EM). Esta situación expresada por un educador ambiental, refleja la necesidad de educar, para buscar alternativas viables a los problemas ambientales existentes en la comunidad, como informar y dar a conocer el derecho a un ambiente sano.

A partir del conocimiento de las representaciones sociales de los actores educativos, de las singularidades de los conocimientos de sentido común, es posible, develar las relaciones entre las representaciones y las prácticas, en un espacio institucional, social o cultural.

Sentidos de las prácticas. Los educadores ambientales, tienen claro los objetivos de la educación ambiental y el sentido de la práctica educativa. Se identifican principalmente tres sentidos de las prácticas, “desafiantes”, “problematizadoras” y “sistémicas”.

Las prácticas “desafiantes” dan la posibilidad de “...acompañar a los estudiantes en el proceso educativo que les permita descubrir diferentes problemas medioambientales y sus causas y consecuencias” (Cd. Mx). Se les invita a los estudiantes a cuestionarse el contexto en que viven (Mitra, 2013). O se crean situaciones, para provocar el planteamiento de preguntas de los estudiantes. , por ejemplo: “...el Sendero Educativo, son cuatro jardines conectados por un sendero y cada jardín tiene como una temática específica, uno es el de las plantas medicinales, luego ya metí yo en el siguiente jardín un huerto, y en el siguiente metí un vivero para propagación, y en el otro como una serie de ecotecnias demostrativas” (Ox). Se hace una planeación, con base a retos para los estudiantes, provocando la búsqueda de respuestas.

Las prácticas “problematizadoras”, dan la posibilidad de “Acompañar a los estudiantes en el proceso educativo que les permita descubrir diferentes problemas medioambientales y sus causas y consecuencias” (BCS). Los educadores ambientales parten del reconocimiento de la existencia de los problemas ambientales y la necesidad de actuar ante ellos para incidir en la formación de los niños, jóvenes y adultos de conocimientos, actitudes y/o valores. Las prácticas educativas parten del reconocimiento de una necesidad de atender desde una mirada crítica los problemas ambientales. Se “Provoca preguntas, diálogo y abriéndose a lo nuevo” (Da Costa, 2009, p. 191).

Se reflexiona sobre los hechos y procesos observados, para propiciar la desconstrucción, replanteamiento de la situación y reconstrucción -aprehensión del conocimiento.

Las prácticas “sistémicas” promueven la integración de los conocimientos con los saberes, ampliando la mirada de análisis y actuación. “Es la educación a favor del ambiente dirigida a la identificación y resolución de situaciones que afectan el ambiente desde una perspectiva global” (Mn). La mirada de los educadores participantes es amplia, al significar las interrelaciones de las acciones locales, regionales y globales para incidir en un cambio de mentalidad en torno a las relaciones del ser humano con el medio ambiente. Las prácticas educativas “...favorecen el desarrollo de actitudes para proteger o mejorar las relaciones entre el hombre y el medio que lo rodea” (Y2). “Las acciones se dirigen a la identificación y resolución de situaciones que afectan el ambiente desde una perspectiva global” (NL). Este sentido es congruente con la propuesta de Giordan y Souchon (1995), “los estudiantes ante todo, deben saber identificar, jerarquizar y articular imperativos de orden político, económico, social y ecológico” (Giordan & Souchon, 1995, p. 111).

Estos sentidos de las prácticas educativas, permiten inferir que los educadores ambientales conocen los alcances de la educación ambiental, así como del papel que juegan los diversos actores sociales y las políticas ambientales.

5. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada tuvo una orientación cualitativa, congruente con el enfoque procesual de las representaciones sociales, con lo cual se prioriza el reconocimiento del sentir y pensar de las personas, con lo cual se logró una configuración inicial de la identidad de los educadores ambientales y del sentido que le imprimen a sus prácticas.

La identidad como educador ambiental. Los educadores ambientales se inscriben al campo de la educación ambiental, porque se identifican con las finalidades y acciones de esta educación, y comparten alguna experiencia significativa en edades tempranas, relacionadas con el cuidado del medio ambiente. En este marco, se observa la importancia de la educación inicial para el desarrollo de actitudes y valores favorables hacia el medio ambiente. Los educadores ambientales desarrollan diversas prácticas, a través de iniciativas propias para hacer más significativos los aprendizajes de sus estudiantes.

El sentido de las prácticas educativas. Los educadores ambientales, construyen prácticas educativas, desarrollando estrategias y acciones pedagógicas fundamentadas en el estudio de las relaciones entre la educación y medio ambiente; le confieren diversos sentidos a las prácticas educativas “desafiantes”, “problematizadoras” y “sistémicas”, comparten elementos

en común como los procesos para la concientización sobre los problemas ambientales y la conformación de conocimientos, actitudes y valores. Los educadores ambientales cuentan con información respecto a los procesos educativos, conocimientos, actitudes, saberes y valores, medio ambiente, sociedad, procesos de concientización, relaciones sociedad-medio ambiente, comportamientos y prevención a los problemas ambientales.

Estos resultados confirman porque la teoría de la representación social es cada vez más utilizada en la comprensión de los conocimientos de sentido común que poseen los diversos actores educativos; contribuyen a interpretar el sentido de diversas prácticas, como las referidas a la educación ambiental.

Agradecimientos. La investigación conto con el apoyo del Área Académica de Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

6. REFERENCIAS

- Calixto-Flores, R., García-Ruiz, M., & Terrón-Amigón, E. (2015). *Experiencias Exitosas en Educación Ambiental*. México: UPN. Disponible en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/110-experiencias-exitosas-en-educacion-ambiental>.
- Calixto-Flores, R., & Moreno-Elizalde, L. (2017). *Educación ambiental en las instituciones de educación superior*. México: ReDIE. Disponible en <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/educamb.pdf>
- Calixto-Flores, R. (2018). *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación ambiental*. México: IPEP. Disponible en https://www.academia.edu/36106007/INVESTIGACIONES_Y_PRÁCTICAS_PEDAGÓGICAS_EN_EDUCACIÓN_AMBIENTAL.
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa, *Perfiles Educativos*, XXXVIII, (153), 65-83. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&nrm=iso.
- Da Costa, G.(2009). Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 35, (1), 145-163. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>.
- Díaz, A. (1997). La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento. In Hoyos, C. (Coord.). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* (pp. 135-148), México: Plaza y Valdés.
- García, E. (2002). Los problemas de la educación ambiental ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la escuela*, 46, 5-25 Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7634/6750>.
- Giordan, A., & Souchon (1995). *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Díada Editorial.
- Marques, G.C., de Cássia, R., & Marques, R. (2019). Inserção da Temática Ambiental em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Concepções dos Docentes e Suas Práticas Pedagógicas, *Pesquisa em Educação Ambiental*, 14, (1), 89-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>.
- Mitra, S. (2013). *El hueco en la pared: sistemas auto-organizados en la educación*. Buenos Aires: Editorial Fedum.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-162. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/615>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal. Buenos Aires.
- Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, Nueva York: Rinehart & Winston.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Watson-Gegeo, K. (1982). *Notas sobre el curso de Introducción a la Investigación Etnográfica en los Campos Educativos y Comunitarios*. Massachusetts, USA: Harvard Graduate School of Education.

TEORÍA SOBRE EL CAOS DEL CREATIVO MÉTODO INDUCTIVO PARA VISUALIZAR LA INFORMACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN APLICADA

Rafael Pozo-Puértolas¹

¹ Centro Investigación TGRAF ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências; rafael.pozo@iseclisboa.pt

Resumen. Esta investigación propone una teoría que surge de la esfera común del diseño y la comunicación. Proporciona un método inductivo para administrar un flujo de trabajo inicial para determinar y describir a fondo la información que rodea a un área específica de investigación. Entendemos que es de utilidad para hallar respuestas: *¿cómo empezar un trabajo de investigación?* y *¿cómo definir un problema de estudio?*; dado que son cuestiones que habitualmente aparecen en la etapa inicial de una investigación y ejercen presión en la mayoría de ocasiones provocando dudas ante la interpretación de un caos de información que aparentemente desorganizado que no comprendemos. La Teoría sobre el Caos del Creativo describe la utilización de un algoritmo cualitativo, compuesto por diez etapas secuenciales, para que la persona que investiga las desarrolle con el objetivo de representar un esquema gráfico abstracto donde situar la información de forma ordenada y jerarquizada. Esta teoría permite: explorar el área de investigación desde una perspectiva adecuada; describir, ordenar y jerarquizar la información en función de su relevancia; proponer la definición de determinado marco contextual; determinar un problema de estudio; y, posteriormente desarrollar su investigación hasta el redactado de la memoria de investigación.

Palabras clave: Investigación Aplicada; Marco Contextual; Caos del Creativo; Metodología Inductiva; Comunicación Científica; Pregunta de Investigación.

Creative Chaos Theory

Inductive Method for Viewing Information from an Applied Research

Abstract. This research proposes a theory that arises from the common sphere of design and communication. It provides an inductive method to manage an initial workflow to determine and thoroughly describe the information surrounding a specific area of research. To seek answers, we find useful: *How to start a research work?* And *how to define a study problem?*; since these are questions that usually appear in the initial stage of research and put pressure on most occasions, causing doubts when interpreting an apparently disorganized information chaos that we do not understand. The Creative Chaos Theory describes the use of a qualitative algorithm, consisting of ten sequential stages, so that the researcher develops them in order to represent an abstract graphic scheme to orderly and hierarchically place the information. This theory allows to: explore the area of research from a proper perspective; describe, sort and rank information according to its relevance; propose the definition of a specific contextual framework; determine a study problem; and, later, develop its investigation until the writing of the research memory.

Keywords: Applied Research; Contextual Framework; Creative Chaos; Inductive Methodology; Scientific Communication; Research Question.

1. INTRODUCCIÓN

En estos momentos que estamos experimentando cambios profundos y rápidos de paradigmas, las dificultades de los investigadores se acentúan, ya sea porque las fronteras entre los diferentes campos del conocimiento se vuelven cada vez más borrosas o porque las diferencias entre las metodologías de investigación tradicionales - cualitativas y cuantitativas son cada vez menos claros, Mir y Jain (2017).

A pesar de la vasta literatura publicada sobre metodologías de investigación, hay poco pensamiento estructurado y publicado sobre la metainvestigación, es decir, la discusión y la metareflexión sobre las estrategias que los propios investigadores y los grupos de investigación han utilizado para abordar sus propios problemas.

Esta investigación se focaliza particularmente en las áreas de Humanidades o Ciencias Sociales, y dentro de estas en las especialidades de Diseño y Comunicación.

Un trabajo descriptivo que forma parte de una línea de investigación activa, en la que inicialmente nos preguntamos: *¿qué implica la acción de investigar?, ¿qué es una investigación aplicada? o ¿qué diferencia hay entre una investigación aplicada o un proyecto en diseño?*

La búsqueda de respuestas nos llevó a definir y comparar: de una parte, la actividad de proyectar como una vía para pensar una cosa o una acción para definir la forma y el conjunto de medios necesarios para llevarla a cabo; de otra parte, el modo en el que nos referimos a la acción investigar, cuando nos referimos a una acción indagatoria de forma generalizada que no determina el modo o la forma de realizar esta acción ni tampoco determina el espacio de tiempo que se emplea.

Este planteamiento nos permite sostener la opinión de que las acciones *proyectar* e *investigar*, son inicialmente diferentes, pero a la vez pueden ser complementarias si se sincronizan las etapas que se realizan en cada actividad. A partir de esta posición surge nuestra pregunta: *¿cómo se pueden complementar?* Así, observamos que las actividades de proyectar e investigar son posiblemente complementarias, pero constatamos que mantienen diferente estructura temporal y alcance. La acción de proyectar a través de un determinado proceso implica una actividad de corto recorrido, mientras que el investigar implica una actividad de medio o largo recorrido. Ambas actividades son desarrolladas de diversa forma tanto en el ámbito académico como empresarial; mientras que la proyectual actúa como formación en la operativa para que el estudiante intervenga como en la práctica profesional; la investigación forma en la reflexión teórica que posibilita la argumentación de los hechos desde una perspectiva académica / científica. Las dos actividades tienen en común que dependen de medios y recursos para su desarrollo y requieren de la toma de decisiones estratégicas, operativas y de gestión como cualquier actividad empresarial. Por ello, entendemos que ambas necesitan gestionar de forma concreta su estructura y recursos para poder alcanzar los resultados que le permita evolucionar y rentabilizar para subsistir.

La perspectiva de esta investigación nos permite sostener que ambas actividades tiene un denominador común. Y así lo constatamos, cuando estas dos actividades se centran en una misma área de investigación y observamos como comparten la información de un mismo marco contextual. Por tanto, solo les diferencia el método que utilizan para la interpretación de los datos que son capaces de recabar.

Considerando la importancia de este denominador común, entendemos que la aplicación de la Teoría sobre el Caos del Creativo puede utilizarse como un método inductivo para ayudar a definir una indagación proyectual y una investigación aplicada en diseño.

2. MÉTODOS Y SISTEMAS

Teoría sobre el Caos del Creativo

2.1 Definición formal

Surge del ámbito común de las disciplinas del diseño y la comunicación. Se focaliza inicialmente hacia un perfil de investigador con perfil creativo, habituado a utilizar las diferentes expresiones de la esquemática para visualizar sus ideas.

Aporta un método inductivo para gestionar un flujo de trabajo con el que determinar y describir de forma exhaustiva la información que rodea a una determinada área de investigación.

Describe la utilización de un algoritmo cualitativo¹, compuesto por diez etapas secuenciales, para que la persona que investiga las desarrolle con él objetivo de crear un esquema abstracto donde situar la información de forma ordenada y jerarquizada.

Esta teoría permite: explorar el área de investigación desde una perspectiva adecuada; describir, jerarquizar y ordenar la información en función de su relevancia; proponer la definición de determinado marco contextual; determinar un problema de estudio; y posteriormente desarrollar su investigación hasta el redactado de la memoria de investigación.

2.2 Razonamiento

Es habitual en el ámbito de la investigación comprender que una “teoría” nos sirve para definir

¹ Algoritmo cualitativo: constituye un flujo de etapas secuenciales a desarrollar para obtener un resultado.

como un conjunto de reglas, incluso de las prácticas, cuando estas reglas, como principios, son pensadas con cierta universalidad y, además, cuando son abstraídas del gran número de condiciones que sin embargo influyen necesariamente en su aplicación.

Nuestra interpretación del término “caos” nos sirve para expresar la sensación de desconocimiento que soporta la persona que investiga cuando intenta explicar un problema que no comprende. Posiblemente el concepto “caos” no exista, y dicha sensación se manifiesta ante la exposición de un cierto orden que aún no sabe interpretar.

El autor Fernando Moreira da Silva (2010) reflexiona sobre la investigación trata sobre todo con el análisis, mientras que el proceso de proyectual en diseño se centra en la síntesis. Ambos procesos, investigación y proyección en diseño, incorporan análisis y síntesis, pero la importancia de estos en cada uno de los procesos es diferente. Sin embargo, no está permitido que la opinión personal del investigador tenga un papel en la interpretación de la información por las preferencias personales (subjetividad). En general, y en términos de procedimiento, ya sea en el diseño de investigación, ya sea en el diseño, se utilizan diferentes métodos, aunque a menudo se cruzan o coexisten Silva (2010).

Los autores Pozo-Puértolas y Martínez Bouza proponen el término compuesto “investigación aplicada en diseño” cómo la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad o el sector productivo en el que el componente creativo realiza de nexo entre la teoría y la praxis (Pozo-Puértolas & Martínez 2019).

Los autores Prince y Felder (Prince & Felder, 2007) plantean un contraste entre los métodos deductivo tradicional y el inductivo. Así, realzan: el cuestionamiento de la información; la actitud crítica; el análisis; el valorar las evidencias a favor y en contra de cada posición; el razonamiento crítico; las formas propias opiniones; y el intento de responder preguntas como cuestiones que se potencian a través del método inductivo.

El autor Pozo-Puértolas (2019) expone cómo en la especialidad del diseño se utiliza habitualmente los esquemas abstractos o representativos como herramientas para materializar las ideas creativas, con la finalidad posterior de argumentarlas de forma visual y aplicarlas en un proyecto en diseño.

Y posiblemente esta forma de trabajar se pueda utilizarse en la investigación aplicada con la finalidad de visualizar y estructurar la información.

El autor Costa (2008) explica cómo se forman las ideas en la mente y las estrategias de la imaginación creativa

las ideas tienen forma virtual en el espacio de la mente. Formas inestables y efímeras que la intuición descubre y la razón explica. Esas ideas que se forman en la mente siguen la lógica de la simplicidad en su búsqueda de conocimiento o de soluciones a problemas. Y la manera más apropiada y eficiente de explicar esas ideas es “traducirlas” mediante los lenguajes visuales que tienen la capacidad de mostrar y de demostrar: las imágenes y los esquemas [...] (Costa, 2008, p17).

Los autores Hernández, Fernández, y Batista (2010), en su obra *Metodología de la Investigación*, nos aportan los criterios adecuados para desarrollar una investigación en función del problema de estudio que se plantea.

Todo ello, nos permite sostener que la Teoría sobre el Caos del Creativo aporta un método inductivo que activa a la persona que investiga, a partir de técnicas de trabajo que se utilizan de forma habitual en los ámbitos del diseño y la comunicación. Ya que propone una forma con el que poder traducir e interpretar un determinado estado de caos de información, con la intención de hallar respuestas desde la perspectiva más adecuada para desarrollar una investigación aplicada en diseño.

3. RESULTADOS

Con esta teoría describimos un flujo de trabajo inicial a través de un algoritmo cualitativo configurado por diez etapas secuenciales. Con el desarrollo de estas etapas, estaremos en disposición de representar un esquema gráfico abstracto que nos permita una traducción e interpretación desde una perspectiva previamente definida. Siendo conscientes de la posible subjetividad de la utilización de esta teoría y de los datos que se puedan obtener, realzamos la importancia que va a tener el determinar la situación y perspectiva de la persona que investiga, y como ésta se dispone a interpretar todas las unidades de estudio que detecte en el área de investigación. Por tanto, la calidad y fiabilidad de la información que se obtengan aplicando esta teoría dependerá de forma directa el grado de precisión o rigurosidad que la persona que investiga aplica en cada etapa del flujo de trabajo.

3.1 Descripción Algoritmo Cualitativo

Inicia en el planteamiento de un trabajo de investigación, y conduce a la visualización del marco contextual de un área de investigación.

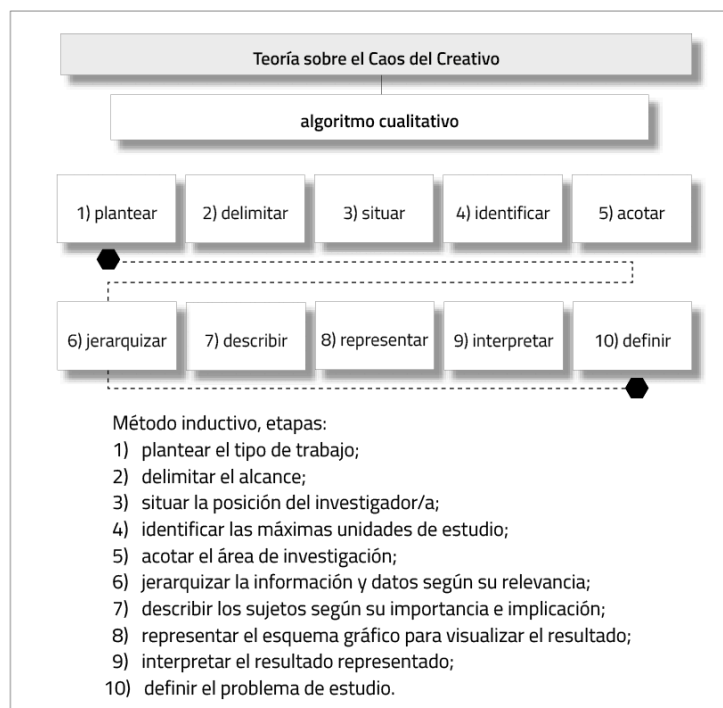


Diagrama 1. Primer algoritmo cualitativo de la teoría.

En el diagrama 1, presentamos el algoritmo cualitativo que se propone para iniciar una nueva investigación aplicada en diseño. Está compuesto por diez etapas secuenciales. Con la aplicación de este método inductivo, la persona que investiga podrá: explorar el área de investigación desde una perspectiva adecuada; describir, ordenar y jerarquizar la información en función de su relevancia; proponer la definición de determinado marco contextual; determinar un problema de estudio.

3.1.1 Etapa 1: Plantear el tipo de trabajo

La acción de investigar comporta un conjunto de fases sujetas a normas genéricas de actuación científica, y debe ser considerada como un elemento clave: en la evolución y desarrollo de la actividad empresarial e industrial; como también en la evolución de los estudios superiores, en universidades y politécnicos, porque a través de la misma se logra la relación de las funciones de docencia e investigación. Por ello, la persona que investiga debe organizarse su trabajo en función del ámbito profesional o académico en el que lo desarrollará.

3.1.2 Etapa 2: Delimitar el alcance

En esta etapa se debe intentar visualizar un posible resultado final, más o menos coherente. Para ello, se debe preguntar *¿hasta dónde pretendemos llegar con el trabajo de investigación?* Sin olvidar que en el ámbito de la Educación Superior se rige por niveles “grados” y estos determinan el alcance del trabajo de investigación.

3.1.3 Etapa 3: Situar la posición de observación para interpretar

En esta etapa se debe establecer la posición de observación más adecuada desde donde tenga una perspectiva que permita la correcta acción explorar. Normalmente la posición más adecuada es la que permite que la persona que investiga observe, sin intervenir para no condicionar los resultados. Sólo así, se puede demostrar la objetividad que requiere la investigación científica.

3.1.4 Etapa 4: Identificar las máximas unidades de análisis

En esta etapa se debe identificar, con una cierta lógica, las unidades de estudio que se manifiestan en un área de investigación (sujetos principales, secundarios influyentes, entre otros.) El principal objetivo es detectar la máxima información que sea posible en función de los medios y tiempo que se dispone.

3.1.5 Etapa 5: Acotar el área de investigación

En esta etapa nos debemos dirigir al área de investigación donde ocurren los hechos para iniciar una exploración pormenorizada.

Para ello debemos:

- delimitar el área donde ocurren los hechos;
- detectar la información relevante;
- describir los posibles sujetos y su interacción;
- documentar de forma exhaustiva y rigurosa los datos obtenidos;
- definir una zona de estudio.

3.1.6 Etapa 6: Jerarquizar la información según su relevancia

En esta etapa se debemos ordenar y jerarquizar la información según su relevancia. Desde una perspectiva macro y luego micro debemos ordenar los datos en los diversos niveles de importancia. En pocas palabras, esta etapa nos tiene que aportar la información de lo que ocurre y ha ocurrido en esta área de investigación.

3.1.7 Etapa 7: Describir los sujetos según su importancia e implicación

En esta etapa se describe el perfil de los sujetos, y como intervienen en la zona de estudio y también como interaccionan entre estos. Hay que realizar una descripción exhaustiva que permita conocer todo lo posible de estos y también de sus posibles sinergias y relaciones.

3.1.8 Etapa 8: Representar el esquema gráfico abstracto. Visualizar el Marco Contextual

En esta etapa se debe representar a través de un esquema gráfico abstracto un posible marco contextual para delimitar la investigación.

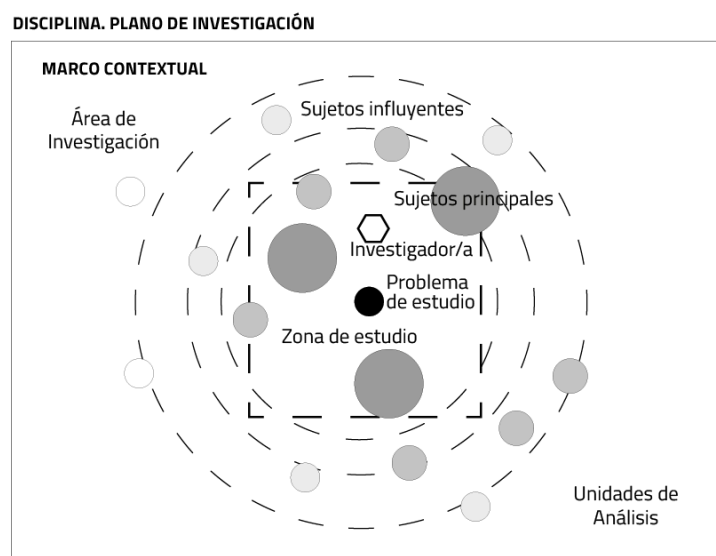


Diagrama 2. Ejemplo representativo del esquema gráfico abstracto.

Unidades de análisis que se sitúan en el esquema debemos representar:

- Los sujetos principales. Aglutinan la máxima información y datos para analizar en relación con el problema de estudio. El tamaño del círculo se utilizará de referencia para poder compararlos.
- Los sujetos condicionales. Condicionan de forma directa o indirecta a los sujetos principales.

Se representan en círculos más pequeños que lo utilizados para los sujetos principales.

- c) Los observadores. Son referencias de otras personas que han tratado este tema mediante sus obras o bien que lo están investigando. Se representan en en óvalos pequeños con un punto central.
- d) Los puntos. Se refieren a estudios, informes u otros datos. Se representan en círculos más pequeños que los sujetos condicionales.
- e) La persona que investiga. Es la posición de la persona que investiga en relación a todas las unidades de análisis que se distribuyen en el área de investigación. Se representan con un hexágono con un punto central.
- f) Círculos en línea discontinua. Marcan los límites del área radial de círculos concéntricos. También definen el nivel de aproximación del dato, al problema de estudio.
- g) El cuadrado con línea discontinua. Delimita la zona de estudio.
- h) El círculo central. Donde se sitúa el problema de estudio

El proceso de representación del esquema gráfico abstracto: primero, con una descripción de las posibles unidades de análisis que configuran una disciplina; segundo, situamos y acotamos el plano de investigación con la intención de representar un posible orden y jerarquía de estas unidades de análisis; tercero, configuramos un posible marco contextual en relación con una zona de estudio para poder iniciar una posible interpretación de los datos que se visualizan.

3.1.9 Etapa 9: Interpretar el resultado representado

En esta etapa se debe determinar el problema de investigación como punto de partida de la exploración. Todo problema aparece a raíz de una dificultad, interrogante o duda que se origina a partir de una necesidad. Una situación (punto de partida) y unos objetivos, el marco de referencia, la descripción de instrumentos, están en función del problema y los objetivos.

Con esta finalidad podemos hacernos estas preguntas en relación al sujeto principal de la investigación:

¿Qué?	¿qué vamos a investigar?
¿Quién?	¿quiénes intervienen?
¿Cómo?	¿cómo lo planteamos desarrollar?
¿Cuándo?	¿cuándo se desarrollan los hechos?
¿Dónde?	¿dónde se sitúa el estudio?
¿Por qué o para qué?	¿por qué planteamos este estudio?
	¿para qué es importante?

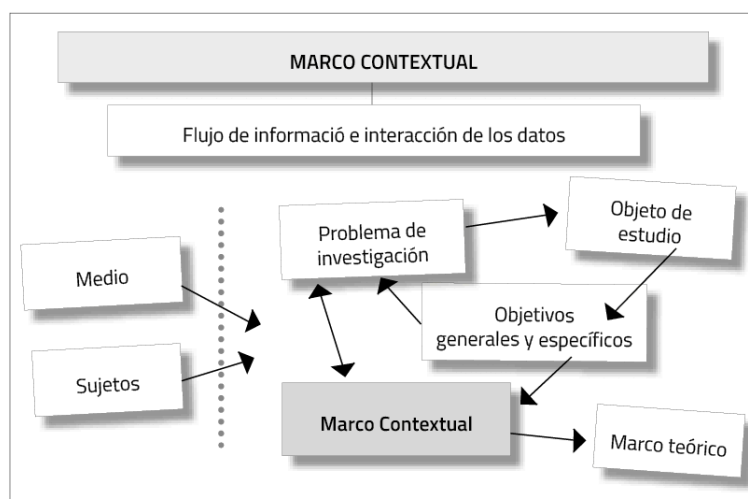


Diagrama 3. Representación del flujo de información e interacción de los datos de un marco contextual.

Delimitar el ámbito circunstancial y el ambiente físico dentro del cual va a desarrollar su trabajo, de una forma u otra, puede generar resultados muy diferentes dependiendo del momento y lugar en el que este se realice. El marco contextual influye en los objetivos generales y específicos, porque aporta las características particulares que se consideren más importantes para la determinación del marco teórico. También aporta particularidades y argumentos cualitativos de sujetos o medio en el que se lleva a cabo la investigación. Del marco contextual surgirá la información para definir: el problema de investigación; definir los objetivos generales y específicos; el objeto de estudio y cómo definir el marco teórico de la investigación

3.1.10 Etapa 10: Definir el problema de estudio

En esta etapa se debe definir el problema de estudio argumentando las razones por las que se debe realizar una investigación y cuáles son las aportaciones que se derivan de ella. Por ello, la fase de justificación de un trabajo debe incluir los apartados siguientes: magnitud, trascendencia, impacto, factibilidad (recursos de todo tipo de los que se dispone) y vulnerabilidad, en el diagrama 4 aportamos las posibles cuestiones a tener en cuenta en el momento de validar la pregunta de estudio.

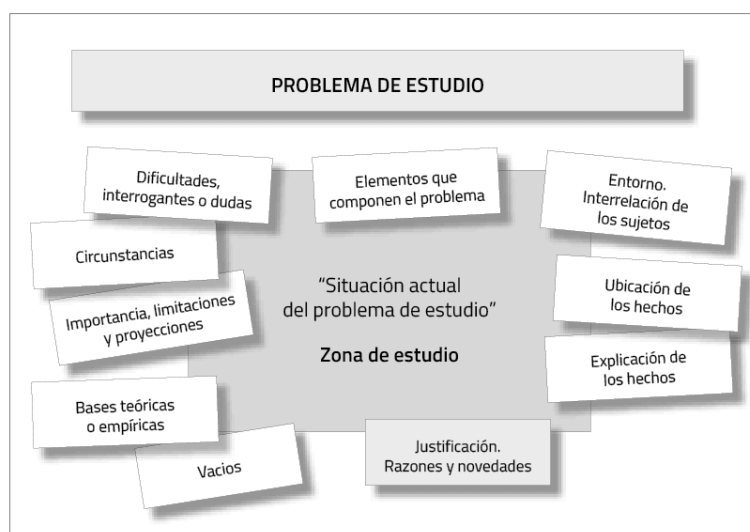


Diagrama 4. Representación de las cuestiones a tener en cuenta para validar el problema de estudio.

3.2 Discusión

Como hemos comentado anteriormente esta teoría surge de una línea de investigación activa, en la que actualmente ya se han realizado un total de 47 ensayos preliminares en diferentes áreas de investigación vinculadas a la disciplina del diseño y la comunicación.

Todos los ensayos se han realizado en el ámbito académico entre los cursos 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; y, 2018- 2019 en diferentes niveles de estudios superiores: 28 proyectos de investigación de final de grado y 19 proyectos de investigación en postgrado.

Cómo con este trabajo solo pretende la descripción de esta teoría, solicitamos la comprensión del lector, que por cuestión de confidencialidad de la información de estos proyectos de investigación no podemos ofrecer de momento datos concretos.

Si podemos destacar: desde la perspectiva docente, que la utilización del método inductivo, facilita la relación y la tarea de la persona que investiga con la persona que asesora en él seguimiento y análisis de los resultados que se obtienen; y, desde los resultados obtenidos, que los estudiantes que han participado en estos ensayos han demostrado la aceptación del método que aporta esta teoría, manifestando que han comprobado sus capacidades para:

- obtener una perspectiva más amplia del área de su investigación;
- situar su perspectiva objetiva ante la exploración;
- jerarquizar la información que se obtiene en función de su relevancia;
- proponer un marco contextual;

- definir su problema de estudio;
- desarrollar una investigación aplicada con conocimiento de causa.
- finalizar sus trabajos según lo planificado.

Estos resultados nos invitan a sostener la posible efectividad de aplicación de esta teoría para activar el desarrollo de una investigación aplicada y la indagación proyectual, tanto en el ámbito de la educación superior y consideramos que posiblemente como también en el ámbito empresarial. Actualmente en el curso 2019-2020 se están realizando nuevos ensayos para validar los resultados obtenidos, en un total de 34 estudiantes de diferentes niveles de estudios superiores realizando: 7 proyectos de investigación en grado, 20 proyectos de investigación en postgrado, y 7 investigaciones doctorales.

3.3 Limitaciones y restricciones del estudio

Los resultados de los ensayos realizados hasta el momento nos han permitido definir la teoría sobre el Caos del Creativo, como un estado real que supuestamente condiciona a la persona que investiga en la etapa inicial o fase exploratoria de una investigación aplicada. Los ensayos nombrados han sido realizados con investigadores con cierta experiencia profesional que eran capaces de aglutinar mucha información sobre el tema, pero no eran capaces de visualizar el marco contextual de su investigación. Entendemos que los próximos ensayos se deben abrir a otros perfiles de investigadores para poder valorar la viabilidad de la teoría y la eficacia del método inductivo que proponemos. También debemos ampliar estos ensayos en los diversos grados y especialidades de la educación superior, y en el marco empresarial para valorar la eficacia y posibles sinergias entre investigadores con diferentes perfiles.

4. CONCLUSIONES

Como ya hemos comentado en la introducción, nos enfrentamos a un paradigma ciertamente complejo, una prueba evidente se visualiza en la forma de entender la actividad de investigar en las áreas y especialidades que intervinieron en los ensayos realizados (Humanidades “Diseño”; Ciencias Sociales “Comunicación” Ingeniería “Tecnología gráfica”; entre otras). También observamos cómo se incrementa la complejidad cuando por razones de el tema de investigación tienen que intervenir en el desarrollo de una investigación diferentes sujetos de diferentes especialidades. De ahí consideramos que la forma de entender y de abordar el papel que les corresponda en la investigación será determinante en los resultados que se

pretendan obtener.

También observamos cómo esta problemática tiene un reflejo directo en los diferentes grados de la Educación Superior (Universidad y Politécnico) y en su relación con el sector empresarial e industrial. En este contexto consideramos que el desarrollo de nuevos métodos y técnicas de trabajo pueden favorecer el desarrollo de una investigación aplicada como un medio eficaz de conexión entre la generación de nuevo conocimiento, la experimentación, y la aplicabilidad de propuestas para obtener resultados encaminados hacia la innovación

Todo ello nos permite sostener que:

La teoría facilita el poder determinar y visualizar la información que configura un marco contextual de una investigación aplicada. Por ello, es de utilidad para empezar un trabajo de investigación.

La teoría propone una metodología cualitativa que opera a través de un proceso inductivo, para pasar del caos de datos e información que rodea una investigación aplicada, a un determinado orden que se pueda interpretar. Por ello, facilita la definición de un problema de estudio.

La teoría puede utilizarse como nexo entre la indagación proyectual y la investigación aplicada tanto en el ámbito de la educación superior como empresarial, en diversas áreas de conocimiento.

La teoría permite: una perspectiva del área de investigación; un modo de jerarquizar la información en función de su relevancia; proponer la definición de determinado marco contextual; y, finalmente poder definir un problema de estudio para el desarrollo de una investigación aplicada en diseño.

Agradecimientos. Mi agradecimiento a todo el equipo de investigadores y colaboradores del Centro de Investigación TGRAF ISEC Lisboa; y a las personas que de alguna forma han participado y apoyado este trabajo.

5. REFERENCIAS

- Costa J. (2008). *La forma de las ideas*. (1ªed). Madrid: Joan Costa Experimenta.
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed). México: McGraw Hill Educación.
- Mir, R., & Jain, S. (2017). Embracing a Constructed Boundary - Mapping Qualitative Research in Organizational Studies. In R. Mir and S. Jain (Eds.), *The Routledge Companion to Qualitative Research in Organization Studies*, (pp. 1-18). Routledge - Taylor & Francis: N.Y.

- Silva, F.M. (2010). Investigar em design versus investigar pela prática do design um novo desafio científico. *INGEPRO- Inovação, Gestão e Produção*, 2 (4).
- Pozo-Puértolas R., & Martinez-Bouza, J.M. (2019). *Investigación Aplicada en Diseño, Cuatro ensayos académicos*. (2ª ed). ISEC Lisboa: EdCPG, Barcelona-Lisboa.
- Pozo-Puértolas, R. (2019). La estética gráfica de un libro impreso. Una exploración en la temática de ficción narrativa. *GRAFICA*, 7 (14), 93-102. ISSN 2014-9298. Disponible en: <<https://revistes.uab.cat/grafica/article/view/v7-n14-pozo>>. Fecha de acceso: 04 feb. 2020 doi:<https://doi.org/10.5565/rev/grafica.142>.
- Pozo-Puértolas, R. (2020). Creative Chaos Theory. Inductive Method for Viewing Information from an Applied Research. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 64(1), 64-73.
- Prince M., & Felder R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), 14-20.

A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM MÉTODOS AVALIATIVOS PARA O MÉDICO RESIDENTE

Bruna de Sá Duarte Auto¹, Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos¹, Ana Lydia Vasco de Albuquerque Peixoto² e Maria de Lourdes Fonseca Vieira¹

¹ Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. brunaduarte100@gmail.com; camposdelisboa@gmail.com; vieiramlf@uol.com.br;

² Faculdade Seune, Brasil. analydiavet@hotmail.com

Resumo. A residência médica é a especialização por excelência na formação médica, e um sistema de avaliação bem elaborado é ferramenta efetiva para garantir a qualificação do futuro especialista. Analisar o sistema de avaliação do médico residente em pediatria de um hospital universitário, com o intuito de promover formação docente em métodos avaliativos. Envolve pesquisa-ação educacional (pesquisa-ensino) realizada com docentes/preceptores da residência médica em pediatria num hospital universitário. As etapas consistiram em: aplicação de questionário semiestruturado sobre os métodos utilizados para avaliar os residentes; realização de *workshop* sobre avaliação de habilidades clínicas e *feedback*; aplicação de outro questionário baseado no nível 1 do método Kirkpatrick. A análise dos dados consistiu em estatística simples e análise de conteúdo. Nenhum dos docentes/preceptores utiliza uma avaliação sistematizada de habilidades clínicas, psicomotoras ou afetivas do médico residente. Para tornar o sistema avaliativo mais sólido, é necessária a oferta continuada de treinamento, e, nesse sentido, a pesquisa-ação educacional mostrou-se uma importante contribuição. Instituir a avaliação sistematizada com *feedback* possibilita identificar e corrigir eventuais desajustes nas habilidades do residente. Adicionalmente, faz-se necessário conscientizar os preceptores do seu papel como formadores/avaliadores.

Palavras-chave: Residência Médica; *Feedback*; Preceptores; Avaliação de Desempenho; Desenvolvimento Docente; Educação Médica.

EDUCATIONAL ACTION RESEARCH IN TEACHER DEVELOPMENT IN ASSESSMENT METHODS FOR RESIDENT PHYSICIANS

Abstract. The medical residency is the gold standard specialization in medical training and a well-prepared assessment system is an effective tool to guarantee their qualification. Analyze the assessment system for pediatric residents at a university hospital, in order to promote teacher training in assessment methods. Involves educational action research (teaching-research), carried out with teachers and preceptors of the pediatric medical residency at a university hospital. The steps consisted of applying a semi-structured questionnaire on the assessment methods used with the resident physician; a workshop on clinical skills assessment and feedback; application of another questionnaire based on level 1 of the Kirkpatrick method. Data analysis consisted of simple statistics and content analysis. None of the teachers/preceptors use systematic assessment of the resident physician's clinical, psychomotor or affective skills. In order to make the evaluation system more solid, it is necessary to offer continuous training and, in this sense, educational action research has shown to contribute to this process. Instituting systematic assessment with feedback, makes it possible to identify and to correct any mismatches in the resident physician's skills. It is necessary to make preceptors aware of the importance of their role as a trainer and evaluator.

Keywords: Medical Residency; *Feedback*; Preceptors; Performance Evaluation; Teacher Development; Medical Education.

1. INTRODUÇÃO

A docência na educação médica requer a qualificação do conteúdo da disciplina, a capacidade de preparar o aluno para aprender, interagir com os demais profissionais de saúde e compreender a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como um processo avaliativo bem elaborado, para garantir a qualidade do ensino e o alcance dos objetivos educacionais (Perim et al., 2009).

Diante da complexa atuação do docente/preceptor, a elaboração e a implementação de programas de desenvolvimento docente, atividades que buscam aprimorar os saberes e habilidades dos profissionais de saúde enquanto professores, devem ser consideradas um processo permanente (Perim et al., 2009; Steinert, 2019). Porém, segundo Steinert (2019), apesar do crescente interesse pelo tema nas últimas décadas, poucos trabalhos focaram, especificamente, no desenvolvimento docente para avaliação do aluno.

Um processo avaliativo eficaz requer, além de formação docente para tal tarefa, um sistema que combine diversas formas de avaliação, de modo a atingir todos os elementos do aprendizado (conhecimentos, habilidades e atitudes), além de assegurar a validade e a fidedignidade dos métodos utilizados (Troncon, 2001).

A residência médica é a especialização por excelência na formação do médico, e cabe ao programa assegurar que o egresso atinja o nível almejado de competência (Megale, Gontijo, & Motta, 2009). Por ser um treinamento em serviço, avaliar, nesse contexto, vai além dos aspectos cognitivos, sendo um desafio diário para o docente e o preceptor.

O cenário desta pesquisa – nossa prática cotidiana enquanto docentes e preceptoras na área de pediatria – é o Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (Hupaa), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que conta com um programa de residência médica (PRM) em pediatria instituído há 30 anos e porta todas as credenciais para mantê-lo vigente até os dias atuais.

No entanto, o processo de avaliação dos residentes do programa ainda apresenta um caráter tradicional e somativo, apesar de a Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) definir diretrizes para a avaliação do residente, desde a resolução CNRM nº 05, de 1979 (revogada). Tais diretrizes, reiteradas na resolução CNRM nº 02, de 2006, orientam a utilização da avaliação cognitiva e de desempenho, abordando o comportamento ético, o relacionamento

com a equipe de saúde e com o paciente e o interesse pelas atividades (Brasil, 1979; Brasil, 2006).

O modelo conceitual proposto por Miller há várias décadas, conhecido como pirâmide de Miller, demonstrou aos docentes que, no desenvolvimento profissional, a avaliação não pode ficar restrita aos conhecimentos teóricos, pois é necessário que o estudante saiba aplicar esses conhecimentos, executá-los, de maneira prática, e, finalmente, aplicá-los na vida real (Souza, 2012).

Com base nessas dimensões e no grau de aprendizagem do médico residente, as observações realizadas por docentes e preceptores devem ser direcionadas, além do cognitivo, para as avaliações de desempenho, considerando as habilidades clínicas e psicomotoras, a interação com o paciente, o manejo da informação, a capacidade de julgamento, de síntese e de decisão, bem como a preservação de atitudes éticas (Megale, Gontijo, & Motta, 2009).

A maioria dos métodos avaliativos de habilidades clínicas tem, como princípio básico, a observação direta do desempenho do residente em tarefas clínicas, em ambiente real ou simulado. Nesse sentido, deve permitir a realização do *feedback*, preferencialmente imediato (formativo), que consiste em descrever e discutir com o residente a sua *performance* (Zeferino, & Passeri, 2007).

Um sistema avaliativo bem elaborado e periódico, com *feedback* contínuo, é ferramenta efetiva para aprimorar o desempenho do futuro especialista e garantir a sua qualificação, meta de importância indiscutível no processo de formação (Troncon, 2001). Para tanto, a avaliação do residente necessita de sistematização e de institucionalização quanto ao modo de avaliar, além de formação específica para esse importante aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa propôs responder ao seguinte questionamento: como vêm sendo avaliados os residentes quanto às competências adquiridas no programa de residência médica em pediatria do Hupaa? O objetivo é analisar o sistema de avaliação do médico residente em pediatria de um hospital universitário, com o intuito de promover formação docente em métodos avaliativos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para identificar lacunas na prática pedagógica e provocar mudanças nos hábitos educativos, idealizou-se uma pesquisa-ação educacional, devido às suas potencialidades enquanto práxis investigativa, no processo de avaliação do residente, por meio de uma amostra intencional com docentes e preceptores do referido programa de residência em pediatria.

No campo educacional, a pesquisa-ação (pesquisa-ensino), uma abordagem qualitativa de pesquisa em movimento, consiste na investigação sobre a própria prática e implica a tomada de consciência por parte dos participantes, permitindo envolvê-los em todas as fases do percurso metodológico (Zaidan, Ferreira, & Kawasaki, 2018; Mallmann, 2015; Thiollent, 2002).

Sua utilização no campo educacional permite ao docente pesquisador identificar um problema na sua atividade pedagógica e, através da pesquisa, criar condições para transformá-la, a fim de favorecer o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores e dos participantes envolvidos (Zaidan, Ferreira, & Kawasaki, 2018; Thiollent, 2002).

A pesquisa-ação segue um ciclo em que se aprimora a prática no movimento entre agir no campo do problema e investigar a respeito dela. O ciclo inclui a identificação do problema e a produção de dados sobre os efeitos de uma mudança na prática, antes e depois da sua implementação, utilizando métodos pré e pós para monitorar os efeitos decorrentes da mudança (Tripp, 2005).

Segundo Malheiros (2011), essa metodologia é muito útil no campo educacional, porque permite estudos quanto a alterações curriculares, metodologias de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação, entre outros aspectos.

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta de dados, dividida em três etapas, no intuito de entender a realidade da avaliação do médico residente e de propor estratégias de ação para sua melhoria. Com base no ciclo da pesquisa-ação, descrevem-se, no fluxograma a seguir, os caminhos percorridos, com as estratégias de investigação e as técnicas de análise dos dados construídas (figura 1).

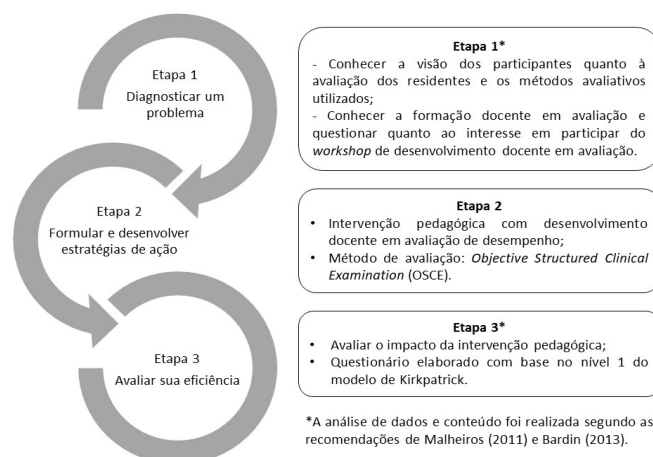


Figura. 1. Fluxograma da pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sob o parecer 2.304.092 (CAAE: 74854717.0.0000.5013), não havendo conflitos de interesse.

2.1 Etapa 1 – Diagnóstico Situacional

Na etapa 1 do ciclo da pesquisa-ação, convidaram-se todos os docentes e preceptores que atuavam junto à residência médica em pediatria do Hupaa a participar da pesquisa, perfazendo o total de 22 envolvidos, sendo 16 docentes e 6 preceptores, no período de janeiro de 2018 a abril de 2019. Nessa fase, foi excluído da pesquisa um docente pesquisador, e os demais aceitaram participar na discussão e na resposta ao questionário.

Para identificar as deficiências no processo de avaliação dos residentes, foi aplicado o primeiro questionário semiestruturado, previamente validado e composto de questões referentes aos dados sociodemográficos dos participantes, aos dados específicos sobre capacitação em avaliação, aos métodos avaliativos (testes cognitivos ou avaliação de habilidades clínicas) que utilizam com os médicos residentes, ao conhecimento factual de métodos de avaliação de desempenho em ambientes reais e simulados, à visão dos docentes e preceptores quanto ao processo avaliativo, bem como à intenção de participarem de um *workshop* de desenvolvimento sobre um método avaliativo. As respostas dos participantes às questões abertas foram organizadas com base nas ideias que emergiram das questões norteadoras, quando se realizou a pré-análise através da leitura mais aprofundada, observando-se a emergência de categorias não criadas previamente. Foi criada uma matriz, e todos os depoimentos foram transcritos *ipsis litteris*. Os participantes foram codificados por

letras e números, seguindo a ordem de análise dos questionários – docente (D) e preceptor (P).

Criaram-se matrizes que armazenaram as ideias explícitas ou implícitas, a formação das categorias e as unidades de registro que relacionam os depoimentos com o tema para explicar, no texto, como se chegou ao resultado. Os focos e as unidades de registro foram interpretados, e procedeu-se à elaboração da síntese para cada foco (Malheiros, 2011).

2.2 Etapa 2 – Intervenção Pedagógica

Essa etapa consistiu no planejamento de uma intervenção pedagógica, após a análise das respostas ao questionário. Trata-se de uma ação decorrente da busca de uma solução para o problema diagnosticado. Segundo Malheiros (2011), nesse modelo de pesquisa-ação, uma intervenção é realizada para, posteriormente, os seus resultados serem avaliados.

Prosseguiu-se com a construção do workshop de capacitação em avaliação de habilidades clínicas, para os docentes e preceptores, com enfoque no método avaliativo optado pelos participantes. Com o objetivo de manter a estratégia integrativa, as datas para o treinamento foram consensuadas com todos os envolvidos (docentes, preceptores, atores e monitores da pediatria). Todo o processo do workshop foi registrado por meio de fotos e filmagens, com consentimento dos participantes.

2.3 Etapa 3 – Avaliação da eficácia da intervenção

A etapa 3 desse ciclo, três semanas após o *workshop*, caracterizou-se pela avaliação da intervenção pedagógica por meio de um questionário semiestruturado, enviado por correio eletrônico, com base no modelo de Kirkpatrick, que consiste em um modelo de avaliação consagrado internacionalmente e tem a finalidade de avaliar ações educativas voltadas para profissionais. É composto de quatro níveis de avaliação do treinamento: (1) reação, (2) aprendizado, (3) comportamento (transferência) e (4) resultados (J. Kirkpatrick, & W. K. Kirkpatrick, 2009).

O questionário foi elaborado com base no nível 1 do modelo de Kirkpatrick. Nesse nível, avalia-se a reação dos participantes ao treinamento em si, bem como as suas reações frente à experiência de aprendizado. Foram questionados elementos como o conteúdo programático, as expectativas atingidas, a infraestrutura e a logística (instalações e equipamentos), a duração e a organização do treinamento, a qualidade e o conteúdo do

material didático, a estrutura dos cenários, assim como a avaliação dos palestrantes (didática, comunicação, interação e conhecimento) e a metodologia utilizada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se, a seguir, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos nas diferentes etapas do ciclo da pesquisa-ação. Os depoimentos dos docentes e preceptores foram organizados de acordo com os registros de significados, nas categorias “inadequação dos métodos avaliativos”, “padronização da avaliação” e “necessidade de *feedback*”.

3.1 Diagnóstico Situacional

Os dados coletados no questionário semiestruturado aplicado nessa etapa consideraram o perfil dos participantes e as respostas às perguntas específicas sobre a avaliação dos residentes. Para isso, construiu-se uma amostra intencional com todos os professores e preceptores que atuavam na residência médica em pediatria e que preenchiam os critérios de inclusão, no total de 21 participantes.

Dos participantes, 15 são docentes e 6 são preceptores. 76% deles (16/21) são do sexo feminino. As idades variam entre 29 e 62 anos (média de 46,5 anos), com tempo de formação entre 7 e 38 anos (média de 22,3 anos). A maior parte do grupo ingressou há mais de 10 anos na universidade, com média de 13,6 anos. Quanto à titulação, todos os participantes são especialistas em pediatria e, além disso, 24% (5/21) possuem doutorado e 33% (7/21) possuem mestrado.

Quanto aos métodos avaliativos, 81% (17/21) dos participantes informaram utilizar mais de um, com finalidade somativa, para obter uma avaliação mais abrangente e fidedigna. No entanto, nenhum dos docentes/preceptores utiliza uma avaliação sistematizada de habilidades clínicas, psicomotoras ou afetivas do residente, nem fornece *feedback*, utilizando um enfoque mais cognitivo e somativo.

A importância da avaliação de desempenho, nesse nível de formação, deve-se à sua potencialidade para verificar habilidades clínicas (comunicação, exame físico e procedimentos), e a avaliação contínua e formativa permite a correção de falhas e reduz a possibilidade de erros.

Ross et al. (2018), em um estudo de coorte retrospectivo, analisaram o desempenho e a progressão dos médicos residentes quando avaliados por um sistema tradicional de avaliação somativa, comparado a um sistema de avaliação baseado em competências. Nessa perspectiva, evidenciaram a eficácia da abordagem dos residentes com dificuldades, com foco na possível correção das falhas. Os métodos avaliativos tradicionais identificavam os problemas dos residentes, mas não eram eficazes na correção das lacunas apresentadas, talvez porque as avaliações fossem desconectadas das observações diárias. Nos depoimentos dos docentes e preceptores, surgiram categorias que corroboraram a análise das perguntas objetivas e evidenciaram a preocupação coletiva com a inadequação dos métodos avaliativos: *“Ótima pesquisa. Sempre me incomodou a avaliação sem recursos. Acredito que há riscos de injustiça”* (D2); *“Reconheço a pobreza nos métodos tradicionais de avaliação. Talvez por acomodação e resistência às mudanças ainda não conseguimos sair desta zona de conforto. Aberto a novas experiências”* (D6).

Nesta pesquisa, observou-se que o método mais utilizado é a avaliação global, com 76,2% (16/21) das respostas, seguida da observação do aluno em ambiente real, utilizada por 43% (9/21) dos participantes. No entanto, todos os que selecionaram essas modalidades de avaliação não as empregam de forma sistemática, com formulários de avaliação (*checklists*) ou fornecimento de *feedback*. Quanto à avaliação em ambiente simulado, dois participantes (9,5%) relataram alguma formação para esse modelo, embora não o utilizem com os residentes. Os outros instrumentos citados referiam-se a métodos avaliativos cognitivos, como discussão de casos clínicos (10/21 ou 47,6%), testes de múltipla escolha (7/21 ou 33,3%) e avaliação oral (7/21 ou 33,3%).

A avaliação global, o método avaliativo mais utilizado entre os participantes, consiste em uma escala que avalia conhecimento, pontualidade e atitude. Segundo dados da literatura, é o instrumento mais utilizado por todos os cursos de pós-graduação para avaliação de competências nos Estados Unidos (Silber et al., 2004). Contudo, os autores observaram duas grandes limitações da avaliação global. A mais importante delas diz respeito ao fato de que um médico com deficiência em uma área pode atingir uma classificação global satisfatória, se demonstrar destaque em outra competência. A outra limitação é que esse instrumento fornece pouca ou nenhuma informação para um *feedback* construtivo, um componente importante do desenvolvimento dos médicos residentes (Domingues, Amaral, & Bicudo-Zeferino, 2009).

A observação do aluno em ambiente real é um método usual de avaliação, de fácil operacionalização, propício à provisão de *feedback* imediato e com boa aceitação dos participantes (Troncon, 2001). No entanto, de forma assistemática, sem fornecimento de *feedback*, gera um baixo grau de fidedignidade.

A avaliação em ambiente simulado permite abordar tarefas clínicas que representam o que é comum na prática médica, em nível de dificuldade compatível com o estágio da formação, e assegurar que todos os alunos sejam avaliados em condições semelhantes, com observação cuidadosa e com a utilização de *checklist* (Troncon, 2001). No entanto, esse método não é utilizado por nenhum dos participantes junto aos residentes, apesar de dois deles terem conhecimento do mesmo. Esse fato pode sugerir a ausência de um processo institucionalizado de avaliação, a falta de interação entre os participantes e a própria dificuldade para sua operacionalização, por ser um método que demanda o trabalho em equipe, uma execução prolongada e uma logística mais onerosa (cenários, atores, formulários de avaliação).

Utilizar métodos avaliativos de habilidades clínicas, quer em ambientes reais ou simulados, não é uma tarefa fácil, pois envolve a escolha do método mais apropriado e que recaia em uma técnica válida, fidedigna, viável e aceitável por todos os envolvidos no processo (Troncon, 2001). Implica, também, a formação docente em avaliação, o trabalho em equipe, a participação em pesquisas-ação e outras estratégias, além de padronização e sistematização. Alguns participantes manifestaram-se positivamente em relação à pesquisa e à necessidade de padronização da avaliação.

Que a partir dessa pesquisa e dos resultados obtidos, haja uma padronização dos métodos avaliativos utilizados na Famed [Faculdade de Medicina]. É muito importante padronizar as avaliações. (D1)

Ser projeto, cadastrado na gerência de ensino, incluindo preceptores de todas as clínicas. (D4)

É muito importante padronizar as avaliações. (P1)

Na pesquisa, nenhum dos preceptores tinha capacitação formal em avaliação, o que recai sobre o fato de não haver uma exigência de formação pedagógica para o exercício da preceptoria (Botti, 2009), apesar de ser papel do preceptor ensinar, acompanhar na prática diária e avaliar os médicos em formação. Os preceptores, além do bom conhecimento específico na área de atuação, precisam de atividades de desenvolvimento docente e de

apoio institucional permanente que os auxilie no aprimoramento de suas habilidades de ensino (Almeida, & Batista, 2011).

A necessidade de treinamento em métodos avaliativos do estudante emerge, nesta pesquisa, quando se questiona se os participantes aceitariam uma capacitação sobre um método avaliativo específico em ambiente simulado e 90% dos participantes demonstram interesse, como explicitado na fala de P2: *“Tenho interesse em capacitações para a docência”*. Ou, ainda, quando se aborda a necessidade de um método avaliativo de desempenho como o OSCE, por exemplo: *“Inserir o OSCE como avaliação integrada no internato de pediatria no 9º e 10º períodos (ao menos 1x/semestre)”* (D5).

Um dos depoimentos remete à necessidade de *feedback* comentada por D3: *“Avaliação contínua, no cotidiano, é fundamental para o processo de aprendizagem, sempre com feedback para o seu fortalecimento”*. Observa-se, nesse depoimento, que o docente sintetiza todo o processo de uma avaliação com função formativa.

O *feedback* é o substrato de uma avaliação formativa e uma ferramenta efetiva para melhorar o desempenho do estudante, principalmente quando é feito de imediato, após a tarefa clínica (Zeferino, & Passeri, 2007). Para tanto, deve se dar de forma dialógica, com o aluno desempenhando um papel importante na avaliação do seu próprio desempenho (Ramani, & Krackov, 2012).

Os resultados mostraram que a preocupação dos participantes quanto aos métodos avaliativos dos residentes era coletiva, considerando-se esse como o primeiro passo para a institucionalização de mudanças dentro do cenário de ensino-aprendizagem. Após a identificação do problema, evidenciado pela ausência de sistematização, institucionalização e formação docente quanto a métodos avaliativos para o residente em pediatria, uma intervenção foi planejada e executada.

3.2 Workshop: ação formativa, integrativa e interativa

Com a análise dos resultados dos questionários, um *workshop* foi elaborado como estratégia de desenvolvimento docente em avaliação. Quando questionados quanto ao método avaliativo que poderia ser explorado, a maioria optou pelo *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE).

O OSCE é um instrumento de avaliação em ambiente simulado, situado na dimensão “mostrar como faz” da pirâmide de Miller. É um método avaliativo dos mais usados e apreciados em várias partes do mundo. Quando bem elaborado, traz informações importantes para a atuação do futuro profissional.

Após uma revisão da literatura específica sobre métodos de avaliação simulada, elaborou-se um vídeo instrucional sobre o OSCE, que foi utilizado para convidar os docentes e preceptores por meio de um aplicativo de mensagens. Simultaneamente, enviou-se, por correio eletrônico, um material com orientações quanto às atividades que seriam realizadas. No dia da atividade, foi entregue a todos os participantes um manual instrucional sobre o método OSCE, também elaborado pelos pesquisadores.

No *workshop* com atividade simulada, compareceram 9 (43%) participantes da pesquisa: 7 docentes e 2 preceptores, pouco menos de 50% da amostra total, apesar dos horários previamente consensuados. A atividade foi realizada na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, localizada ao lado do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes. Segundo descrito por Steinert (2019), a proximidade do local de trabalho é um dos fatores facilitadores para aumentar a participação, a motivação e o acesso desses educadores. Dos presentes, 8 eram docentes e preceptores vinculados ao Hupaa. Observou-se que apenas um dos seis participantes vinculados às outras instituições compareceu. Quanto aos demais, dois participantes não compareceram por não terem interesse na capacitação, um deles por já conhecer o método, outro pela proximidade da aposentadoria e um último, docente, por estar em pós-doutoramento no exterior. Compareceram, ainda, observadores e convidados, como gestores da residência em pediatria, médicos residentes e monitores de pediatria.

Com o objetivo de possibilitar maior interação e integração com os participantes, o *workshop* consistiu de dois momentos sequenciais: no primeiro, os pesquisadores expuseram dados gerais sobre avaliação e sobre o método OSCE (em sala de aula); a segunda parte foi direcionada à prática, realizada nas salas de tutoria da Faculdade de Medicina com os atores e manequins do laboratório de habilidades.

No segundo momento, os participantes (docentes, preceptores e observadores) foram direcionados para os cenários do OSCE, portando os formulários de avaliação (*checklists*) elaborados previamente pelos pesquisadores, com o objetivo de aprimorar suas habilidades em avaliação com a utilização do *checklist* e com o fornecimento de *feedback*. Nesse

momento, nos vários cenários, com os atores (residentes e pessoas convidadas e previamente treinadas) posicionados, iniciou-se o circuito. Os participantes da pesquisa foram orientados a rodiziar pelos vários cenários, em grupos de três ou quatro. Enfatiza-se que o deslocamento nas estações, no OSCE, é feito pelo estudante avaliado, porém, nessa ocasião, o objetivo não foi avaliar o residente, mas possibilitar que o docente e o preceptor participantes pudessem vivenciar uma experiência com diferentes cenários, formulários de avaliação, habilidades clínicas e *feedbacks*.

Ao final do circuito, os participantes retornaram à sala de aula, onde foram apresentados os passos do OSCE realizado, com os registros fotográficos do *workshop*.

3.3 Avaliação da eficácia do workshop

O nível 1 do método de Kirkpatrick (reação), utilizado na avaliação do treinamento, dimensiona as impressões dos participantes em relação ao conteúdo, aos instrutores, aos materiais e recursos, ao ambiente e às instalações. De acordo com Kirkpatrick (2009), todos os programas devem ser avaliados, nesse nível, como forma de promover melhorias. A reação positiva não garante, necessariamente, a aprendizagem, mas a reação negativa e a insatisfação, com certeza, reduzem as possibilidades de aprendizagem (Mira et al., 2011; Silva, Francisco, Hatakeyama, & Silva, 2010). Nesse aspecto, os 12 itens da avaliação obtiveram predomínio de avaliações positivas, sendo 10 itens avaliados entre excelente e bom.

No item relativo à aplicação do método avaliativo em treinamento (OSCE), todos os participantes mostraram-se favoráveis a utilizá-lo em sua prática de ensino-aprendizagem com os médicos residentes e, também, com os estudantes da graduação.

Na atividade, oportunizou-se, também, a participação dos mestrandos da disciplina de avaliação do ensino, como forma de aprendizagem por meio da observação da execução do método em tempo real.

Reforça-se que uma ação positiva, em equipe, sofre uma idealização e gera uma nova ação, conforme os ciclos da pesquisa-ação educacional. Destaca-se, ainda, que o treinamento atingiu o nível 3 de Kirkpatrick, visto que os participantes utilizaram o método avaliativo do aprendizado na sua prática cotidiana, agora junto aos internos.

O efeito borboleta causado pela intervenção (*workshop*), na proposição da pesquisa-ação educacional, e pelo método avaliativo em si transformou-se, também, em um ambiente de ensino-aprendizagem para alunos de outros níveis de formação. Espera-se que esse efeito (descrito por Edward Lorenz em 1972), uma metáfora usada na ciência para designar algo causado por uma pequena mudança no início de um evento, possa trazer consequências futuras positivas (Ferrari, Angotti, & Tragtenberg, 2009) e, ainda, desdobrar-se em novas intervenções em métodos avaliativos na instituição, para todos os níveis de graduação e pós-graduação. E, nesse sentido, é na educação e nas reflexões dela advindas que se produz o efeito borboleta, com potencial para a transformação e para a mudança.

4. CONCLUSÃO

Abordar o tema ‘avaliação’ por meio de uma pesquisa-ação permitiu que os docentes e preceptores pudessem expor suas inquietações quanto ao assunto e reconhecer a fragilidade do processo avaliativo vigente, uma vez que não abrange todos os níveis da pirâmide de Miller, não oferece o *feedback* e não apresenta sistematização.

A proposta da intervenção, a partir do *workshop* em um método de avaliação em ambiente simulado, isoladamente, não é suficiente para tornar o processo avaliativo ideal, porém as sensações positivas de participação no planejamento e o empoderamento demonstrado pela prática foram visíveis e favoráveis a intervenções futuras.

A pesquisa-ação, além de implicar a tomada de consciência dos participantes, permite a criação de meios de transformar a prática pedagógica. Nesse sentido, como forma de dar continuidade a um processo de renovação que iniciamos, com o intuito de sistematizar e garantir a fidedignidade do processo avaliativo, sugerimos a construção de uma matriz de competências necessárias ao residente, assegurando que o aluno atinja o comportamento esperado para aquele nível de formação.

Adicionalmente, faz-se necessário conscientizar os preceptores acerca da importância do seu papel como educadores, formadores e avaliadores dos médicos residentes, promovendo maior integração dos eixos ensino-serviço. Dessa forma, o preceptor que acompanha o residente diariamente tem a oportunidade de observar o aluno em atuação, oferecer *feedback* e identificar e corrigir possíveis erros nas condutas, a fim de contribuir para a qualificação da formação médica.

Por fim, é necessária a oferta continuada de treinamentos, com o intuito de aprimorar os métodos já utilizados e incluir novos instrumentos avaliativos. A pesquisa-ação educacional mostrou contribuir nesse processo. Embora esses treinamentos signifiquem tempo adicional e custos, eles são vitais para a melhoria da qualidade das avaliações e para o desenvolvimento dos docentes e preceptores nas instituições acadêmicas, além de assegurar a qualidade do pediatra em formação.

5. REFERÊNCIAS

- Almeida, M. T. C., & Batista, N. A. (2011). Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(4), 468-476.
- Botti, S. H. O. (2009). *O papel do preceptor na formação de médicos residentes: um estudo de residências em especialidades clínicas de um hospital de ensino*. (Tese de doutorado), Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.
- Brasil. (1979). *Resolução CNRM nº 05, de 12 de novembro de 1979*. Estabelece especialidades médicas credenciáveis como Programa de Residência Médica e dá providências adicionais. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2006). *Resolução CNRM nº 02, de 17 de maio de 2006*. Dispõe sobre os requisitos mínimos dos Programas de Residência Médica e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde.
- Domingues, R. C. L., Amaral, E., & Bicudo-Zeferino, A. M. (2009). Conceito global: um método de avaliação de competência clínica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1), 148-151.
- Ferrari, P. C., Angotti, J. A. P., & Tragtenberg, M. H. R. (2009). Educação problematizadora à distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos. *Ciênc. educ.*, 15(1), 85-104.
- Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. K. (2009). *The Kirkpatrick four levels: a fresh look after 50 years 1959-2009*. Kirkpatrick Partners. Recuperado de <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20white%20paper.pdf>.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Mallmann, E. M. (2015). Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 76-98.
- Megale, L., Gontijo, E. D., & Motta, J. A. C. (2009). Avaliação de competência clínica em estudantes de medicina pelo minixercício clínico avaliativo (miniex). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(2), 166-175.
- Mira, V. L., Peduzzi, M., Melleiro, M. M., Tronchin, D. M. R., Prado, M. F. F., Santos, P. T., ... & Borges-Andrade, J. E. (2011). Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45, 1574-1581.
- Perim, G. L., Abdalla, I. G., Aguilar-da-Silva, R. H., Lampert, J. B., Stella, R. C. R., & Costa, N. M. S. C. (2009). Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33, 70-82.
- Ramani, S., & Krackov, S. K. (2012). Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Medical Teacher*, 34, 787-791.

- Ross, S., Binczyk, N. M., Hamza, D. M., Schipper, S., Humphries, P., Nichols, D., & Donoff, M. G. (2018). Association of a competency-based assessment system with identification of and support for medical residents in difficulty. *JAMA Network Open*, 1(7), e184581.
- Silber, G. C., Nasca, T. J., Paskin, D. L., Eiger, G., Robeson, M., & Veloski, J. (2004). Do global rating forms enable program directors to assess the ACGME competencies? *Academic Medicine*, 79(6), 549-556.
- Silva, N. P., Francisco, A. C., Hatakeyama, K., & Silva, M. C. G. (2010). Avaliando as práticas de educação corporativa à distância por meio do modelo de Kirkpatrick: um estudo de caso numa empresa do ramo de energia no estado do Paraná. *Emancipação*, 10, 501-515.
- Steinert, Y. (2019). Faculty development: from rubies to oak. *Medical teacher*, 41. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1688769.
- Souza, R. G. S. (2012). Atributos fundamentais dos procedimentos de avaliação. In Tibério, I. F. L. C. et al. (Eds.), *Avaliação Prática de Habilidades Clínicas em Medicina*, (pp. 2-11). São Paulo: Ed. Atheneu.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Troncon, L. E. A. (2001). Avaliação de habilidades clínicas: os métodos tradicionais e o modelo "OSCE". *Olho mágico*, 8(1).
- Zaidan, S., Ferreira, M. C. C., & Kawasaki, T. F. (2018). A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 3(1), 88-103.
- Zeferino, A. M. B., & Passeri, S. M. R. R. (2007). Avaliação da aprendizagem do estudante. *Cadernos ABEM*, 3, 39-43.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

Eduardo Amadeu Dutra Moresi¹, Isabel Pinho², Vilson Carlos Hartmann¹, Mário de Oliveira Braga Filho¹, Cláudia Pinho², António Pedro Costa²

¹Universidade Católica de Brasília, Brasil. moresi@ucb.br; hartmann@ucb.br; braga@ucb.br

²Universidade de Aveiro, Portugal. isabelpinho@ua.pt; claudiapinho@ua.pt; apcosta@ua.pt

Resumo. Para além de garantir o acesso universal à educação é necessário saber se os estudantes aprendem. Assim a avaliação das aprendizagens pode contribuir para uma educação de qualidade. A questão inicial de pesquisa, selecionada pela equipe de investigação, foi: o que é a Avaliação das Aprendizagens? Com vista a responder a esta questão, fez-se um estudo exploratório sobre este complexo tema, com o objetivo de obter um mapeamento da sua estrutura. Através de uma análise bibliométrica de dados recolhidos a partir da Scopus foi possível fazer uma análise exploratória de 3983 documentos, no período de 1971 a 2020. A partir dos metadados destes documentos fez-se análise da coocorrência das palavras-chave e da cocitação desses documentos. Os dados foram tratados com o apoio de vários *softwares* que nos permitiram obter resultados significativos, de modo a selecionarmos uma amostra de artigos relevantes. Esta amostra será objeto de uma futura análise de conteúdo. Para além dos resultados obtidos, o trabalho em equipe revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento da revisão da literatura onde cada um dos membros poderá contribuir com a sua experiência para a criação de conhecimento relevante sobre este tema. Esta síntese será fruto da sinergia do trabalho colaborativo de investigação/pesquisa interinstitucional e internacional.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagens; Bibliometria; Metadados; Visualização; Avaliação Educacional.

LEARNING ASSESSMENT: A BIBLIOMETRIC STUDY

Abstract. In addition to ensuring universal access to education, it is necessary to know whether students learn. Thus, the learning assessment can contribute to quality education. The initial research question, selected by the research team, was: what is Learning Assessment? In order to answer this question, an exploratory study was carried on this complex topic, with the objective of obtaining a mapping of its structure. Through a bibliometric analysis of data collected from Scopus, it was possible to make an exploratory analysis of 3983 documents, from 1971 to 2020. From the metadata of these documents, an analysis was made of the co-occurrence of the keywords and the co-citation of these documents. The data were analyzed with the support of various software that allowed us to obtain significant results, in order to select a sample of relevant articles. This sample will be the subject of a future content analysis. In addition to the results obtained, the teamwork proved to be an asset for the development of the literature review where each member can contribute with their expertise to create relevant knowledge on this topic. This synthesis will be the result of the synergy of the collaborative work of interinstitutional and international research.

Keywords: Learning Assessment; Bibliometric; Metadata; Visualization; Educational Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

A história da avaliação de aprendizagens não é linear, processando-se, naturalmente, em espirais de conhecimentos adquiridos pelas sucessivas experiências de implementação. O tema da avaliação das aprendizagens é complexo e insere-se na área da avaliação educacional. A sua evolução como tema de investigação/pesquisa e como prática tem evoluído com a contribuição de várias áreas do conhecimento.

Para melhor compreender esta complexidade, torna-se necessário mapear a sua estrutura conceptual, de modo a obter uma visão integrativa das diversas dimensões temáticas estruturantes, bem como dos artigos e autores considerados relevantes com elevado impacto no desenvolvimento do tema.

A questão de pesquisa - o que é a Avaliação das Aprendizagens - é o ponto de partida para realizar este estudo exploratório. Trata-se de um estudo bibliométrico de um conjunto de artigos recuperados em uma base de dados de referência como é a Scopus. A escolha desta base de dados se baseia na sua abrangência geográfica global de publicação científica, que permite o acesso a excelente conteúdo, especialmente para as Ciências Sociais, bem como a disponibilização de metadados dos documentos que são úteis para serem explorados por diversos softwares de análise bibliométrica.

Assim, a partir de algumas publicações seminais, pode-se construir o protocolo ou ficha de pesquisa onde estão registradas as decisões tomadas para proceder à procura sistemática na base de dados, para ser respondida a questão de investigação/pesquisa proposta acima.

Para simplificar, pode-se indicar algumas publicações seminais sobre avaliação como sejam a de Michel Scriven (Scriven, 1967) que introduz o conceito de “avaliação formativa”, apresentando ainda argumentos a favor e contra o recurso a tipos de avaliação formativa ou sumativa.

Outra publicação importante, nesta análise histórica, é o artigo de Benjamim Bloom (Bloom, 1968), onde se sustenta que a valorização da aprendizagem do estudante gera alterações na concepção do ato de ensinar, resultando daí um padrão de desempenho escolar semelhante à distribuição da curva normal. Bloom argumentou ainda que os professores deveriam diferenciar a instrução para melhor atender às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes, porque estes têm diferentes estilos e aptidões para aprender. Bloom e os seus colegas (Bloom et al., 1971) publicaram ainda um livro intitulado “*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*”, direcionado para o professor fazer a avaliação na sala de aula.

A avaliação é um processo complexo, mas que pode ser apresentado de modo simplificado, para clarificar e harmonizar os conceitos, os objetivos e os critérios escolhidos. Earl e Katz (2006) fornecem uma estrutura para ajudar a pensar sobre os propósitos da avaliação, bem como para ajudar a criar e implementar as mudanças nas práticas de avaliação empregadas

pelos professores, que sejam consistentes com a melhoria da aprendizagem para todos os estudantes. Trata-se de uma abordagem processual que fornece uma visão transversal sobre os principais temas estruturantes desta área de investigação e da sua aplicação.

Assim, considera-se que a avaliação parte de um conjunto de recursos que são processados para fornecer resultados. A avaliação pode ser assim considerada como uma sequência de etapas que incluem variadas tarefas (pensar, planejar e implementar). Os resultados obtidos devem ser compreendidos, usados de acordo com os diversos propósitos previamente definidos e utilizados por diferentes interessados. Esta abordagem transversal permite começar a construir o modelo conceitual que irá ser enriquecido com os resultados obtidos do presente estudo bibliométrico.

Nas duas seções seguintes serão apresentados a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Nas conclusões serão indicadas as futuras fases a serem realizadas de modo a obter uma amostra de publicações relevantes que irão ser objeto de uma análise de conteúdo, que fará parte de uma revisão de literatura integrativa sobre a avaliação das aprendizagens (Pinho & Leite, 2014; Pinho et al., 2014; Soares et al., 2019).

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise bibliométrica do tema Avaliação das Aprendizagens para responder à questão de pesquisa, explorando a análise de redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos. Para isso, foram utilizados métodos de pesquisa bibliométrica (Zupic & Cater, 2014) e de análise de redes (Newman, 2009; Van Eck & Waltman, 2014).

De maneira geral, a bibliometria é a aplicação de métodos matemáticos e estatísticos aos livros e outros meios de comunicação escrita (Pritchard, 1969), abrangendo as publicações em geral. Uma rede bibliométrica consiste em grafos com nós ou vértices (unidades de análise) e arestas (tipos de análises). Os nós podem ser, por exemplo, publicações, periódicos, pesquisadores, países, organizações ou palavras-chave. As arestas indicam relações entre pares de nós. Os tipos de relações mais comumente estudados empregam métodos bibliométricos compreendendo as de citação, de coocorrência de palavras-chave e de coautoria. No caso das relações de citação, uma distinção adicional pode ser feita entre as de citação direta, de cocitação e de acoplamento bibliográfico.

Baseando-se em práticas metodológicas estabelecidas e na literatura sobre bibliometria, Zupic e Cater (2014) propuseram diretrizes de fluxo de trabalho recomendadas para a pesquisa de mapeamento científico utilizando os métodos bibliométricos. Eles não pretendiam apresentar um guia detalhado de instruções, mas uma visão geral do processo com as opções disponíveis aos pesquisadores (métodos, bancos de dados, software, etc.) e as decisões a serem tomadas em cada estágio da pesquisa.

A partir desse referencial de Zupic e Cater (2014), esta pesquisa seguiu as seguintes etapas: desenho da pesquisa com a definição do objetivo e a expressão de busca; escolha das unidades de análise – palavras-chave, documentos ou referências citadas; escolha do tipo de análise - redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos; seleção da base Scopus para a pesquisa bibliográfica e a recuperação de informações; escolha do software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2019) para gerar as redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitações de documentos; elaboração do arquivo de tesouros do VOSviewer para controle do vocabulário e normalização das referências bibliográficas; obtenção das redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitações de documentos, com o controle do vocabulário e a normalização das referências bibliográficas; escolha do software Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009) para o cálculo das métricas de análise de redes – grau médio, classes de modularidade e centralidade de autovetor; identificação dos termos mais relevantes e das referências com maiores centralidades de autovetor; visualização e interpretação dos resultados da rede de coocorrência de palavras-chave utilizando o software yEd.

Queremos reforçar que este estudo é exploratório e que os seus resultados são o ponto de partida para uma análise de conteúdo (Bardin, 2004) a realizar a uma amostra significativa de artigos. Esta amostra de artigos relevantes serão objeto de classificação e categorização. As categorias a considerar não só emergem deste estudo como das categorias prévias que constituíram algumas das palavras-chave usadas para construir as expressões de pesquisa na base de dados, que estão discriminadas na secção seguinte.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

O mapeamento científico com métodos bibliométricos é útil principalmente para ajudar os pesquisadores a explorar rapidamente a estrutura de uma área científica e introduzir rigor e transparência no processo de revisão da literatura. Cabe ressaltar que esses métodos não substituem a leitura extensiva e a síntese da literatura, mas antes podem fazer parte de uma fase exploratória para a seleção de uma amostra de literatura relevante, considerada como a que melhor pode contribuir para dar resposta a nossa questão de investigação/pesquisa. A bibliometria pode conectar de forma confiável publicações, autores ou periódicos; identificar substratos de pesquisa; e produzir mapas de pesquisas publicadas, mas cabe ao pesquisador possuir conhecimento sobre a área científica para interpretar as descobertas - que é a parte difícil.

A base Scopus possui alguns recursos para a análise bibliométrica, tais como o crescimento do tema em um período de tempo, os autores com maior frequência de documentos publicados, evolução dos quantitativos de artigos publicados em periódicos, distribuição por afiliação e países dos autores, além das áreas do conhecimento das publicações e os respectivos tipos de documentos.

Para Ball (2017), a ideia básica de uma pesquisa bibliométrica é quantificar a produção acadêmica de pessoas e instituições, permitindo que, em um segundo passo, conclusões qualitativas sejam extraídas destes dados. Já uma análise exploratória pode ser considerada o primeiro passo de qualquer trabalho científico pois proporciona informações sobre o tema que o pesquisador pretende abordar, auxiliando-o a definir seus objetivos, a formular suas hipóteses de trabalho e descobrir a melhor forma de desenvolver seu assunto. Pode ser feita a partir de documentos, bibliografias, visitas a páginas da web, etc (Ciribelli, 2003).

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa na base Scopus utilizando o termo *education*, que retornou 1.749.729 documentos publicados em periódicos e conferências, no período de 1860 a 2020. Em seguida, foi realizado um recorte com a expressão contendo as palavras-chave foco dessa pesquisa: *"learning assessment" OR "learning evaluation" OR "classroom evaluation" OR "classroom assessment" OR "formative evaluation" OR "formative assessment" OR "summative evaluation" OR "summative assessment" OR "assessment of learning" OR "evaluation of learning" OR "evaluation for learning" OR "assessment for learning" OR "evaluation as learning" OR "assessment as learning"*. A pesquisa bibliográfica retornou 3.983 documentos, no período de 1.971 a 2020. A Figura 1 apresenta os percentuais

por área temática. Observa-se que as áreas com maiores percentuais de documentos são Ciências Sociais com 54,9%, Ciência da Computação com 8,5% e Psicologia com 6,5%.

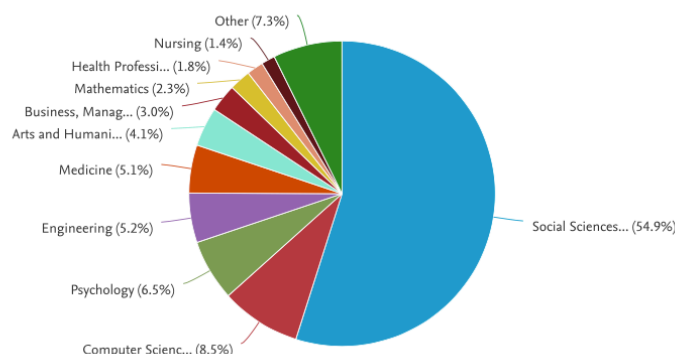


Figura 1. Percentual de documentos por área do conhecimento.

3.1 Rede de coocorrência de palavras-chave

As redes de coocorrências de palavras-chave são obtidas a partir da extração de termos do título e do resumo de uma publicação ou da lista de palavras-chave fornecidas pelo autor de uma publicação. Em alguns casos, as palavras-chave são restritas a uma única palavra, mas em outros também incluem termos que consistem em várias palavras, de acordo com o nível de aprofundamento a que a investigação/pesquisa se encontra. O número de coocorrências de duas palavras-chave corresponde à quantidade de publicações nas quais as duas palavras-chave ocorrem juntas no título, no resumo ou na lista de palavras-chave (Van Eck & Waltman, 2014).

Assim, a análise de coocorrência de palavras-chave foi gerada utilizando o software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2019). Os metadados foram lidos e selecionada a opção de coocorrência de palavras-chave do autor. Sem o controle do vocabulário, com um mínimo de 5 ocorrências para cada par de palavras-chave, resultou em uma rede de coocorrência com 410 termos, 12 comunidades e 4.310 arestas. Contudo, o VOSviewer oferece uma opção de criar um arquivo texto para realizar o controle do vocabulário – o tesauros, ou seja, a substituição e a exclusão de termos. Trata-se de uma interpretação qualitativa das palavras-chave incluídas pelos autores nos metadados de cada documento. Com essa opção do controle do vocabulário, a rede resultante incluiu 216 termos, 14 clusters e 1.326 arestas.

A Figura 2 apresenta a visualização do mapa de calor da rede de coocorrência de palavras-chave. Algumas palavras-chave se destacam na rede: *formative assessment*, *feedback*, *accountability*, *summative assessment*, *educational assessment*, *blended learning*, *self-*

assessment, learning outcomes, entre outras. Contudo, alguns termos que aparecem com baixa intensidade e em áreas mais periféricas da figura, podem representar oportunidades de pesquisa: *creativity, pisa, assessment tools, student performance, assessment design, experiential learning, social justice, etc.*

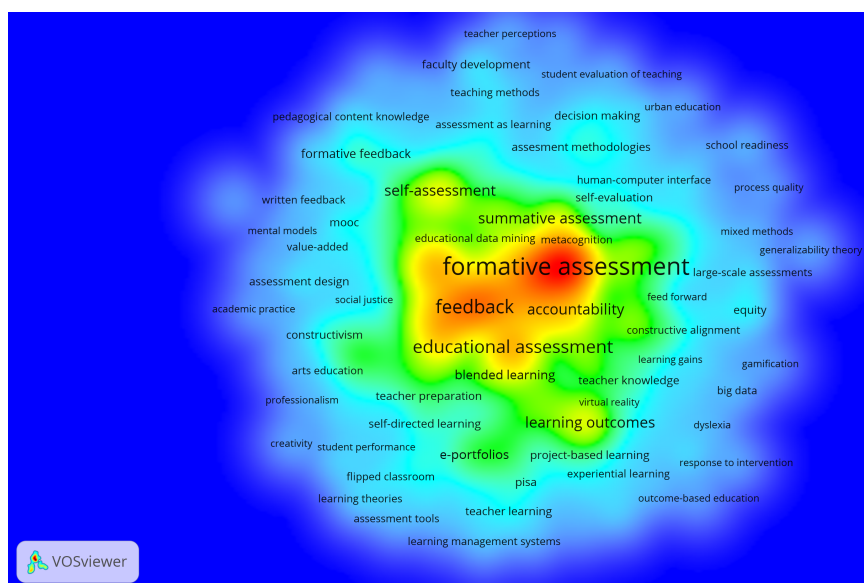


Figura 2. Visualização da rede de coocorrência de palavras-chave.

A rede foi exportada em formato GML para ser recuperada no Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009), de modo a serem calculadas as métricas de redes: modularidade de classes e centralidades de grau e de autovetor. A centralidade de autovetor atribui relevância a um nó em função de sua relação com os demais vértices da rede. Se um nó está ligado a outros que se encontram em uma posição central na rede, o mesmo terá um valor alto de centralidade de autovetor. Já a centralidade de grau representa um importante aspecto da posição de um nó na estrutura de uma rede, além de atribuir a sua relevância em função do número de arestas que o mesmo estabelece com os demais vértices da rede (Newman, 2009).

A Tabela 1 apresenta os resultados para as 15 palavras-chave com valores mais elevados de centralidades de autovetor e de grau. A palavra-chave *formative assessment* é a que apresenta os maiores valores das centralidades calculadas.

Como o seu grau é igual a 118 e a palavra-chave seguinte possui 73 arestas, há uma grande variação nos valores da centralidade de autovetor.

A lista de palavras-chave e de arestas foram exportadas em formato CSV e recuperadas em uma planilha Excel, para serem analisadas no yEd, que é um software livre para a edição de grafos. Esse tipo de representação permite visualizar o relacionamento entre as palavras-chave e explicitar a estrutura de um campo de investigação/pesquisa.

A Figura 3 apresenta a estrutura conceitual a partir das palavras-chave: *learning assessment*, *assessment methods*, *assessment as learning*, *assessment for learning*. Cada caixa representa uma classe de modularidade, que foi calculada pelo Gephi. A denominação de classe foi atribuída a partir do termo com maior centralidade de autovetor. Observa-se como o tema central deste estudo – avaliação das aprendizagens – está relacionado direta e indiretamente às palavras-chave que representam a sua estrutura de pesquisa. Esta representação não é completa, pois depende da expressão de busca inicialmente utilizada para recuperar os documentos. Contudo, permite o aprofundamento do tema a partir da construção de novas expressões de busca com a combinação de palavras-chave e operadores lógicos.

Tabela 1. Palavras-chave com os valores mais elevados de centralidade de autovetor.

Palavra-chave	Grau	Centralidade de autovetor
formative assessment	118	1,0000
teacher education	73	0,6669
educational assessment	59	0,5803
feedback	58	0,5601
assessment for learning	53	0,5380
peer assessment	49	0,5039
self-assessment	37	0,4451
e-learning	45	0,4302
classroom-based assessment	40	0,4182
summative assessment	34	0,4007
professional development	38	0,3534
pedagogy	25	0,3378
accountability	37	0,3346
assessment literacy	26	0,3158
student learning	28	0,3140

3.2 Rede de cocitação de documentos

Dois documentos são cocitados se houver um terceiro que os cite. Quanto maior o número de documentos em que duas publicações são citadas concomitantemente, mais forte será a relação de cocitação entre elas (Griffith et al., 1974).

Um modelo bibliométrico de cocitação define áreas coerentes de problemas de pesquisa classificando e agrupando os trabalhos científicos atuais por meio de referências comuns a grupos de trabalhos muito citados ou cocitados.

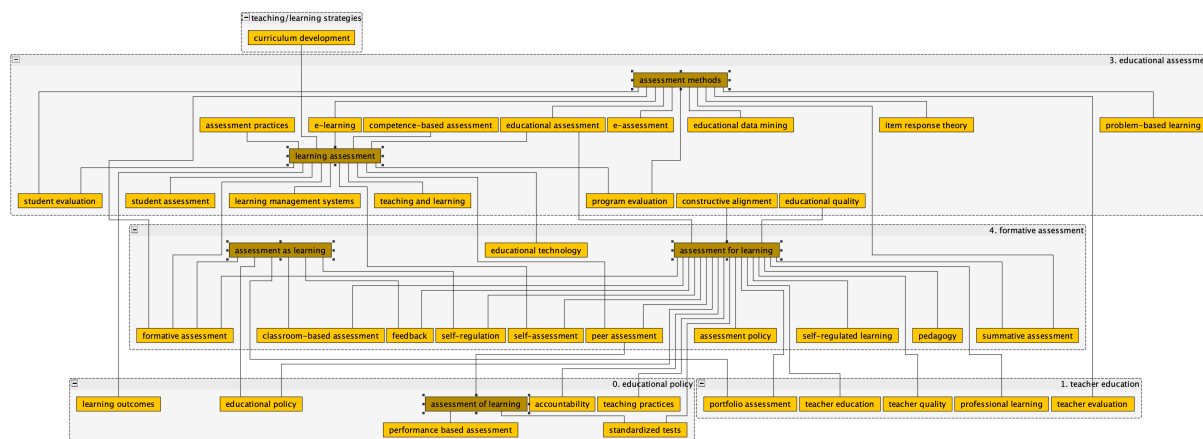


Figura 3. Visualização da estrutura do tema de pesquisa - learning assessment.

A unidade básica desse modelo é a comunidade de cocitação que é composta por dois componentes (Franklin & Johnston, 1988): um conjunto de trabalhos citados e cocitados chamados de literatura de base; e um conjunto de artigos que os referenciam, denominada de literatura atual publicada do tema. Esse tipo de rede agrupa os trabalhos citados simultaneamente em um documento. Além disso, considera que a literatura de base representa os núcleos de teorias e métodos e os artigos citados descrevem as frentes de pesquisa em domínios temáticos no período investigado.

A rede de cocitação de documentos foi gerada utilizando o software VOSviewer (Van Eck, & Waltman, 2019). Os metadados foram lidos e foi selecionada a opção de cocitação de documentos. O VOSviewer tem a opção, para este tipo de rede, de ser usado um arquivo de tesouros para normalizar as referências bibliográficas e tornar o resultado mais preciso. Sem o uso do arquivo de tesouros de referências bibliográficas, que elimina as referências duplicadas, com um mínimo de 10 cocitações para cada documento, obteve-se uma rede de cocitação com 203 nós e 3.884 arestas. Com a inclusão do tesouros de referências, a rede resultante passou a possuir 158 nós e 2.993 arestas.

O grafo foi exportado para o Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009), onde foram calculadas as métricas de redes. A Tabela 2 apresenta os 10 documentos com as maiores centralidades de grau e de autovetor. O artigo com a maior centralidade é de Black e Wiliam (1998) e apresenta uma revisão de literatura sobre avaliação formativa em sala de aula. Eles

incluíram uma análise mais detalhada e teórica da natureza do feedback, em que eles fornecem uma base para a discussão sobre o desenvolvimento de modelos teóricos para avaliação formativa e as perspectivas para o seu aprimoramento prático.

Tabela 2. Referências bibliográficas com as maiores centralidades de grau e de autovetor.

Referência Bibliográfica	Foco	Grau	Centralidade de autovetor
Black e Wiliam (1998)	avaliação formativa	141	1,0000
Hattie e Timperley (2007)	feedback	132	0,9625
Sadler (1989)	avaliação formativa	124	0,9375
Black e Wiliam (2009)	avaliação formativa	114	0,8539
Shute (2008)	feedback	101	0,8202
Shepard (2000)	papel da avaliação	109	0,8140
Wiliam (2011)	avaliação formativa e de aprendizagem	96	0,7912
Boud (2000)	avaliação sustentável	89	0,7525
Bennett (2011)	avaliação formativa	92	0,7437
Nicol e Macfarlane-dick (2006)	avaliação formativa e feedback	84	0,7274

Hattie e Timperley (2007) fornecem uma análise conceitual do feedback e analisam as evidências relacionadas ao seu impacto na aprendizagem e no desempenho, além de sugerir maneiras emprega-lo para aumentar sua eficácia em sala de aula. Sadler (1989) analisou a teoria da avaliação formativa particularmente em relação às habilidades que podem ser desenvolvidas para que os estudantes tenham experiências avaliativas autênticas e diretas. Black e Wiliam (2009) prosseguem na análise da avaliação formativa explorando teorias mais amplas da pedagogia e apresentam uma estrutura conceitual visando unificar um conjunto diversificado de práticas descritas como formativas.

Shute (2008) analisou o corpus de pesquisa sobre feedback, com foco no feedback formativo - definido como informações comunicadas ao estudante que se destinam a modificar seu pensamento ou comportamento para melhorar a aprendizagem. Shepard (2000) tratou da avaliação em sala, não para obter notas em provas, mas para ser usada como parte da aula visando apoiar e melhorar a aprendizagem. Wiliam (2011) discute as diferentes definições dos termos avaliação formativa e avaliação da aprendizagem e as inclui em uma definição mais ampla que se concentra na extensão em que as decisões instrucionais são apoiadas por evidências.

Boud (2000) analisa as práticas de avaliação em instituições de ensino superior com foco na avaliação sustentável, que abrange as habilidades necessárias para realizar as atividades que acompanham a aprendizagem ao longo da vida em contextos formais e informais. Bennett

(2011) abordou seis questões inter-relacionadas à avaliação formativa, que dizem respeito à sua definição, às alegações comumente feitas sobre sua eficácia, à atenção limitada dada às considerações de domínio em sua conceituação, à sub-representação dos princípios de medição nessa conceituação, ao apoio do professor que exige avaliação formativa e ao impacto do sistema educacional maior. Ele conclui que o termo avaliação formativa ainda não representa um conjunto bem definido de artefactos ou práticas.

Nicol e Macfarlane-dick (2006) reinterpretaram a pesquisa sobre avaliação formativa e feedback para mostrar como esses processos podem ajudar os alunos a assumir o controle da sua própria aprendizagem, ou seja, a se tornarem aprendizes autorregulados.

Os artigos acima revelam os principais assuntos abordados nos 10 documentos cocitados com as maiores centralidades de autovetor. O resultado é coerente com a análise de coocorrência de palavras-chave que apresenta a maior centralidade de autovetor para o termo avaliação formativa. O termo feedback também apresenta uma centralidade alta, ficando na quarta posição.

4. CONCLUSÕES

O mapeamento do tema através das variadas vertentes de visualização dos dados obtidos é uma fase importante para que se possa decidir sobre o foco a ser dado em uma futura revisão integrativa sobre a Avaliação das Aprendizagens. Trata-se de um tema que interessa a diversas áreas do conhecimento, mas que se vai construindo como área de investigação/pesquisa com teoria e prática estruturada. Autores e publicações relevantes são cocitados criando redes de conhecimento que consolidam este tema. Assim é possível identificar claramente tipos de avaliação de aprendizagem: Formativa (Bennett, 2011; Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 1998b; Scriven, 1967); Sumativa (Dixson & Worrell, 2016; Taras, 2005). Também é possível explorar as relações, como por exemplo a relação entre formativa e sumativa (Dolin et al., 2018) ou a relação entre a avaliação e as teorias de aprendizagem (Baird et al., 2017; Baird et al., 2014). Deste modo este estudo bibliométrico fornece resultados relevantes cuja interpretação e síntese passará a dar respostas a algumas questões específicas que começaram a emergir da discussão colaborativa sobre os mesmos resultados. Estas questões são elas próprias os alicerces da estrutura conceitual em construção.

Assim, futuramente buscar-se-á dar respostas às seguintes questões sobre a Avaliação das Aprendizagens: Por quê avaliar? Avaliar o quê? Quais os métodos? Como garantir a qualidade? Como usar as informações? Como são usados os dados pelos diversos interessados? Que modelos nacionais de avaliação das aprendizagens estão implementados?

O grau de ensinamentos, com base na exploração e no aprofundamento da análise e interpretação dos dados obtidos, irá depender do conhecimento prévio de cada elemento da equipe de investigação.

Este trabalho a desenvolver será eficaz na medida da capacidade de trabalho de equipe, medida pelos resultados a obter dessa sinergia colaborativa. A discussão destes resultados nesta conferência por certo será outra contribuição relevante para o avanço deste trabalho. Reitera-se que a tomada de decisão sobre as direções futuras a tomar será sempre orientada pela questão de investigação/pesquisa principal e pelas questões específicas que possam emergir.

5. REFERÊNCIAS

- Baird, J. A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart?. *Assessment in Education-Principles Policy & Practice*, 24(3), 317-350.
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. NO: Knowledge Center for Education, Oslo.
- Ball, R. (2017). *An introduction to bibliometrics – new development and trends*. Cambridge: Chandos Publishing.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (R. Luís & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In: *Proceedings of the Third International ICWSM Conference*, 361-362.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Instruction and Curriculum. Evaluation comment*, 1(2).
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing*

Education, 22 (2), 151-167.

- Ciribelli, M. C. (2003). *Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy* (pp. 53-80). Cham: Springer International Publishing.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Manitoba.
- Franklin, J. J., & Johnston, R. (1988). Co-citation bibliometric modelling for S&T and R&D management. In Van Raan, A. F. J. (Ed.), *Handbook of Quantitative Studies of Science and Technology*. Amsterdam: North Holland.
- Griffith, B. C., Small, H., Stonehill, J. A., Dey, S. (1974). The structure of scientific literatures II: Toward a macro- and microstructure for science. *Science Studies*, 4(4), 339-365.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Newman, M. (2009). *Networks: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Pinho, I., & Leite, D. (2014). Doing a literature review using content analysis - Research Networks Review. Poster CIAIQ 2014- Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Badajoz, Espanha, 4 - 16 de Julho.
- Pinho, I., Rodrigues, L., Neri de Souza, F., & Lopes, G. (2014). Determinantes na Adoção e Recomendação de Software de Investigação Qualitativa: Estudo Exploratório. *Internet Latente Corpus Journal*, 4(2), 91-102.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25 (4), 348-349.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. G. Tyler & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Soares, C. B., Fornari, L., Pinho, I., & Costa, A. P. (2019). *Revisão da Literatura com Apoio de Software - Contribuição da Pesquisa Qualitativa*. Portugal: Ludomedia.
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2019). *VOSviewer manual*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). *Visualizing bibliometric networks*. In: Ding, Y., Rousseau, R., & Wolfram, D. (Eds.). *Measuring scholarly impact: methods and practice*. New York: Springer.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14.
- Zupic, I., & Cater, T. (2014). Bibliometric methods in management organization. *Organizational Research Methods*, 18 (3), 429-472.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Susana Sá¹, José Morais² e Fernando Almeida³

¹Universidade Lusófona do Porto, CeiED, Porto, Portugal. susanaemiliasa@gmail.com;

²ISPGAYA, CEOS.PP, Porto, Portugal. jmorais@ispgaya.pt;

³ISPGAYA, INESC TEC, Porto, Portugal. falmeida@ispgaya.pt.

Resumo. As metodologias ativas são pontos de partida para avanços nos processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, de modo a que o Professor consinta ao estudante do Ensino Superior desenvolver cognitivamente a Inteligência Emocional. Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como objetivo apresentar um diagnóstico de indicadores de aprendizagem de Inteligência Emocional, no sentido de responder à seguinte questão de pesquisa: quais as estratégias de aprendizagem para desenvolvimento de competências de IE nos estudantes do Ensino Superior? Realizaram-se dois *focus group* junto de duas instituições de Ensino Superior Público e Privado, nos quais participaram 10 estudantes e 4 professores. O conteúdo das entrevistas foi analisado com o software de análise qualitativa webQDA®. Identificaram-se e analisaram-se as seguintes categorias: autoconhecimento, auto-regulação, motivação, empatia, *skills* sociais e aprendizagem. Podemos concluir que as metodologias ativas, *Problem Based Learning* e *Inverted Classroom*, poderão contribuir para desenvolver *skills* de IE em estudantes de ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inteligência Emocional; Metodologias Ativas; webQDA®.

THE ACTIVE METHODOLOGIES AS STRATEGIES FOR DEVELOPMENT EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. Active methodologies are starting points for advances in the processes of reflection, cognitive integration, generalization, and re-elaboration of new practices, so that the Teacher consents to the Higher Education student to develop Emotional Intelligence cognitively. This qualitative study aims to present a diagnosis of Emotional Intelligence learning indicators, in order to answer the following research question: what are the learning strategies for developing Emotional Intelligence competences in Higher Education students? Two focus groups were held with two institutions of Public and Private Higher Education, in which 10 students and 4 Teachers participated. The content of the interviews was analyzed using the webQDA® qualitative analysis software. The following categories were identified and analyzed: self-knowledge, self-regulation, motivation, empathy, social skills and learning. We can conclude that the active methodologies, Problem Based Learning and Inverted Classroom, can contribute to develop Emotional Intelligence skills in Higher Education students.

Keywords: Active Methodologies; Emotional Intelligence; High Education; webQDA®.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências no âmbito da Inteligência Emocional (IE), e mais concretamente no âmbito do Ensino Superior, deverá afigurar-se como uma preocupação premente. Efetivamente, poderemos constatar que a IE se mantém como *skill* solicitada no mundo do trabalho, prevendo-se a continuidade futura desta solicitação, apesar de algumas competências anteriormente solicitadas perderem importância no contexto do desenvolvimento tecnológico aplicado (Câmpeanu-Sonea, Sonea, & Bresfelean, 2013).

Entendemos a IE como o conjunto de processos mentais que permitem ao indivíduo reconhecer, usar, compreender e gerir as emoções ou os estados emocionais, de si próprio e dos outros, auxiliando-o nos pensamentos e nos comportamentos (Brakett & Salovey, 2006), ou seja, processos que remetem para competências intra e interpessoais (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004), que podem e devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos indivíduos no contexto do Ensino Superior. A esta noção de IE, acrescentamos que corresponde a um conjunto de habilidades mentais que permitem o raciocínio e a resolução de problemas a partir da percepção e conhecimento de padrões das emoções (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Franco, 2007; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

O Ensino Superior deve assumir o desenvolvimento de competências de IE, bem como a sensibilização dos seus estudantes para a relevância destas competências, como uma prioridade, desenvolvendo e aplicando recursos educativos no sentido de proporcionar contextos facilitadores do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos para processar informação emocional, capacidade esta que interfere diretamente com o desempenho do indivíduo entendido de forma ampla, ou seja, interfere ou relaciona-se com as suas outras competências, potenciando-as ou diminuindo-as.

No fundo, a IE reporta-se à capacidade dos indivíduos para processar toda a informação de cariz emocional (Brakett & Salovey, 2006). Goleman (1995), sugere que a IE é mais importante do que o QI para predizer o sucesso na vida, incluindo o sucesso académico, pelo que a consideração do papel das emoções no sucesso académico e no contexto educacional tem ganho relevância (Sousa & Dias, 2011), procurando-se estudar a relação entre o rendimento académico e a EI dos indivíduos. Assim, apesar de as Instituições de Ensino Superior oferecerem experiências de "ensino virtual", "salas de aula virtuais", etc., isto só por si não é suficiente, uma vez que estas Instituições devem promover experiências inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem, usando as TIC e contando com mudanças nas estratégias de ensino dos Professores, sistemas de comunicação Professor-estudante e o repensar a utilização dos materiais de aprendizagem.

1.1 A Inteligência Emocional e o FLYGBY

Entende-se o conceito de IE enquadrado nas chamadas inteligências pessoais, de que são exemplos a interpessoal e a intrapessoal (Almeida, 2019). Assumindo-se como uma forma de inteligência geral distinta da inteligência cognitiva, "a IE reflete o potencial de um indivíduo no

comportamento adaptativo inteligente e promove o sucesso pessoal, a felicidade e o bem-estar geral” (Sousa & Dias, 2011, p. 96).

Os autores Mayer e Salovey (1997) conceptualizam a IE como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles. O constructo de IE é caracterizado por um conjunto de processos mentais que permitem ao indivíduo reconhecer, usar, compreender e gerir as emoções ou os estados emocionais, quer de si próprio quer dos outros, de modo a auxiliar os pensamentos e os comportamentos (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006). Nas palavras dos autores, a IE refere-se às capacidades de: “perceber, avaliar e expressar as emoções, de aceder e de gerar sentimentos que facilitem o pensamento, de compreender e analisar informação emocional e de usar o conhecimento emocional, de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 15).

Um exemplo destes recursos são os Jogos Sérios, como o FLIGBY (Almeida, 2019; Almeida & Buzády 2019), que não sendo imersivos, permitem o contato, de forma mais ou menos explícita, dos estudantes com o conceito, dimensões e indicadores de inteligência emocional, mas também o desenvolvimento e aplicação de *skills* ligadas diretamente ao conceito de IE, constituindo-se em aprendizagens a aplicar e rentabilizar no sentido do sucesso escolar e também do sucesso profissional.

Além de apresentarmos o conceito de IE, numa visão holística dentro de vários aportes, tentamos explorar o entendimento do conceito no âmbito de um jogo sério (FLIGBY), associado à teoria do *Flow* e à Psicologia Positiva (Almeida & Buzády, 2019), partindo do pressuposto que a IE está associada à performance, sendo um construto humano alterável ao longo do tempo, ou seja, plausível de desenvolvimento em cada indivíduo, desde que investido.

Os estados de *Flow* do FLIGBY podem ser descritos em termos das seguintes condições e características básicas (Csikszentmihalyi, 2003, pp. 42-56): a) Equilíbrio entre desafios e habilidades; b) Metas claras; c) Feedback imediato e claro (não precisa ser positivo, mas deve ser construtivo); d) Concentração intensa; e) Ação sem esforço; f) Perda do ego; g) Sentido de controle; g) Distorção da experiência temporal (inconsciente do tempo, espaço, ruído, fome); e h) Realizar uma atividade porque “se sente bem”, não na expectativa de qualquer recompensa externa.

Vários autores exploraram os benefícios oferecidos pela teoria de *Flow* em várias atividades. De um modo geral, esses benefícios podem ser agrupados em três dimensões (Alexiou et al., 2012; Almeida & Buzády, 2019; Sahoo & Sahu, 2009; Zumeta et al., 2016): a) Aumentar o repertório emocional, cognitivo e social do indivíduo; b) Aumentar o bem-estar e o desempenho dos funcionários; c) Aumentar a motivação, o sentido de comprometimento; e d) as percepções de crescimento pessoal.

Assim, afirmamos o ensino, e concretamente o Ensino Superior, como um contexto onde as *skills* relacionadas à IE devem ser obrigatoriamente trabalhadas, apresentando-se os jogos sérios como recurso educativo privilegiado para a prossecução deste objetivo.

Os autores Buzády e Almeida (2019) referem-se à IE como a capacidade de (e de uma forma positiva) identificar, compreender, reconhecer e gerenciar emoções, as nossas emoções e as emoções de outros personagens do jogo FLIGBY.

Acrescentam, portanto, algo mais ao conceito (resumido) de IE apresentado como indicador de performance no jogo, aproximando-se de uma abordagem mais elaborada deste conceito. Os autores realizam uma apologia do jogo sério como uma solução não imersiva para o desenvolvimento de *skills* relacionadas com a IE em estudantes do Ensino Superior, que efetivamente, podem até nem estar familiarizados com o conceito. O jogo apresenta-se como uma oportunidade de contato com o tema e também como a base de desenvolvimento de uma metodologia de ensino aprendizagem não convencional que pode ser usada em moldes mais latos no sentido de desenvolvimento de competências de IE na educação, dando azo a aplicações não só em unidades curriculares ligadas ao empreendedorismo, mas também no âmbito de outros domínios disciplinares. Basicamente, trata-se de métodos avançados de ensino e aprendizagem, denominados, Game-Based Learning (GBL), que se centram no design, desenvolvimento e aplicação de jogos na educação (Almeida, 2019).

1.2 Metodologias ativas

Entende-se que as metodologias ativas são pontos de partida para avanços nos processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, de modo a que o Professor consinta ao estudante desenvolver-se cognitivamente (Leite et al., 2018). É essencial uma renovação da formação profissional do Professor das Instituições do Ensino Superior, que possibilite a reconfiguração dos saberes e das práticas pedagógicas, ultrapassando a simples transmissão de conhecimentos, e envolva o estudante na

assimilação e aplicação a novas situações do conhecimento curricular, tornando-o agente do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Xavier, & Leite, 2019). Os autores Ó, Almeida, Viana, Sanches e Paz (2019) equacionam as metodologias no sentido de os Professores possuírem *performance* elevada em contexto de sala de aula.

Assim, urge surgir, nas Instituições de Ensino Superior, novas metodologias de ensino, que: a) evidenciem princípios de autonomia; b) desenvolvam estratégias de ensino baseadas em pedagogias reflexivas e críticas; c) promovam relações abertas e informais, entre Professor e estudante, em que a comunicação se torna multilateral (Berbel, 2011). Algumas propostas de metodologias para o Ensino Superior são o Estudo Baseado em Problemas - PBL (*Problem Based Learning*) e a Sala de Aula Invertida (*Inverted Classroom* ou *Flipped Classroom*).

O PBL é uma metodologia de ensino (Ribeiro, 2008; Sá, Alves, & Costa, 2016), cuja génese vem das teorias construtivistas da aprendizagem. Nesta metodologia, o docente permite que o estudante estabeleça o seu próprio conhecimento, desenvolvendo uma aprendizagem autónoma tendo como base processos de aprendizagem ativa, recorrendo a uma avaliação diferenciada, permitindo a apropriação de conhecimentos metacognitivos (Sá & Costa-Lobo, 2019). Esta apropriação é apoiada por Sá, Alves e Costa (2016) que referem que o próprio conhecimento terá de ser visto pelos estudantes sob um ponto de vista mais ativo ou proactivo, autónomo ou colaborativo.

As *Inverted Classroom* (Erwen, Wenming, & Chengxing, 2018; Rossi, 2014), têm como objetivo dinamizar, em dois estágios, os métodos que apresentam resultados significativos para a aprendizagem. No início, os estudantes recolhem informações para depois as assimilarem, sempre com a mediação do Professor, que tem como missão ajudar os estudantes a adquirirem mais responsabilidade e uma autonomia progressiva, assumindo o papel de facilitador do processo de aprendizagem (Erwen, Wenming, & Chengxing, 2018; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & Garcia-Peñalvo, 2020; Rossi, 2014).

O papel do Ensino Superior tem como objetivo desenvolver a capacidade do estudante para a resolução de problemas, explorar e desenvolver a argumentação, a discussão, a suposição, desenvolvendo capacidades de IE para o sucesso académico e profissional.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo apresentar um diagnóstico de estratégias de aprendizagem de IE, no sentido de responder à seguinte questão de pesquisa: quais as estratégias de aprendizagem para desenvolvimento de competências de IE nos estudantes do Ensino Superior? Realizaram-se duas entrevistas *focus group* (uma a estudantes e outra a Professores) a 10 estudantes de duas instituições de Ensino Superior, uma Pública e uma Privada e a dois Professores de cada uma dessas Instituições. Os estudantes, duas raparigas e os restantes rapazes, dos últimos anos da licenciatura (3º ano), pertencem a 7 licenciaturas diferentes: a) Engenharia Biológica; b) Psicologia; c) Engenharia Química; d) Engenharia de Gestão e Sistemas; e) Engenharia de Sistemas e Informática; f) Turismo; g) Física. Os Professores são Associados (categoria institucional), dois lecionam a área Matemática, um a Física e um a Química, têm em comum, a utilização das metodologias PBL e *inverted classroom*. Os estudantes têm em comum o facto de serem alunos dos Professores seleccionados. Foram solicitadas autorizações por escrito (por um dos autores deste estudo) quer aos coordenadores de Departamentos dos cursos quer aos entrevistados para a realização das audiografações que se efetuaram nos respetivos Estabelecimentos de Ensino, garantindo-se, obviamente, os anonimatos dos entrevistados e das Instituições.

Na presente pesquisa, após análise de conteúdo (Amado, Costa, & Crusoé, 2017; Bardin, 2014), das entrevistas audiogravadas resultantes dos dois *focus group* aos estudantes e aos Professores, procedeu-se à leitura flutuante do conteúdo. Dessa forma, as ideias foram sendo organizadas em unidades de referência, palavras ou frases, textos contidos no material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objetivas e significativas no contexto da pesquisa. Posteriormente, após a leitura profunda, as unidades de referência foram agrupadas em indicadores, o que posteriormente nos permitiu esclarecer a definição de cada uma das categorias. Como unidade de frequência, usamos a unidade de referência, que foi contada tantas vezes, quantas as presentes no discurso. O trabalho de análise e tratamento dos dados foi realizado com o apoio do software de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, webQDA® (Costa, Moreira, & Souza, 2019), através de procedimentos abertos, correspondendo a um processo permanente de criação progressiva, no qual a reflexão e análise de dados são triangulados rigorosa e constantemente (Souza, Costa, & Souza, 2015).

As entrevistas foram analisadas com o software de análise qualitativa webQDA® e a triangulação dos dados foi realizada entre as entrevistas dos estudantes, as dos Professores e a literatura.

Apesar de o estudo ter categorias *a priori*, com a ajuda do software webQDA®, incluímos as duas entrevistas nas fontes internas e questionamos as 200 palavras mais frequentes condicionadas a um mínimo de 3 letras, obtendo-se a nuvem de palavras. As palavras mais citadas foram Motivado (101), Ativo (91), Reflexivo (83), Sensorial (82), Empatia (80), Intuitivo (77), Pesquisar (74), Avaliar (67), Sequencial (65), Global (60), Interativo (57), Colaborativo (54), Forte (38), Emotivo (27), Empolgante (25), Compreensivo (23), Respeito (17) e Deduzi (9).

Neste estudo, apresentaremos as dimensões, as categorias e os indicadores, representados no Quadro 1.

Quadro 1. Dimensões, Categorias e Indicadores para o desenvolvimento de IE nos Professores e nos estudantes.

Dimensões	Categorias	Indicadores
Competências Pessoais	Autoconhecimento Auto-regulação Motivação	Ativo, Reflexivo Forte Motivado, Empolgante
Competências Sociais	Empatia Skills Sociais	Compreensão, Respeito Intuitivo, Sensorial, Interativo, Colaborativo
Competências Académicas	Aprendizagem	Pesquisar, Avaliar, Deduzir

As categorias respeitantes às dimensões Competências Sociais e Competências Pessoais são as defendidas por Goleman (1995), a dimensão Competências Académicas e a categoria “Aprendizagem” são emergentes.

Os indicadores de aprendizagem são retirados das palavras mais frequentes.

3. TRATAMENTO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Estávamos cientes da ausência de referencial teórico entre IE e metodologias ativas, o que implica, talvez, uma atenção que já de si é enorme e cuidadosa na análise dos dados (Yin, 2015), neste caso em particular, terá de ser redobrada.

Iniciamos o questionamento dos dados para dar resposta à questão de investigação, obtendo as respetivas matrizes de questionamento facilitadas pelo software webQDA®. Questionamos os dados relativamente a correlações entre indicadores que promovem a apresentação de um diagnóstico de indicadores de aprendizagem de IE em estudantes do Ensino Superior.

Fazendo a triangulação dos dados entre os estudantes e os Professores, por categorias, obtivemos a matriz que se traduz na Tabela 2.

Tabela 2. Matriz da triangulação dos dados entre estudantes e Professores.

Categorias	Professores (Unidade frequência) (N)	Estudantes (Unidade frequência) (N)
Autoconhecimento	3	10
Auto-regulação	5	6
Motivação	3	7
Empatia	7	8
Skills Sociais	9	11
Aprendizagem	6	7

3.1 Competências Pessoais

Analisando a Tabela 2, pode-se verificar que o autoconhecimento é referenciado pelos Professores (N = 3), mas relativamente ao indicador “reflexivo”, enquanto os estudantes referem-no (N = 10) sob o ponto de vista “ativo”, sendo que esta divergência tem a ver com o que defendem Erwen, Wenming e Chengxing (2018).

Assim, a metodologia de *Inverted Classroom*, poderá contribuir para a aprendizagem de *skills* de IE (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Goleman, 1995), uma vez que o estudante poderá aprender em qualquer lugar e em qualquer momento, e assim o tempo na sala de aula é investido, ativamente, na explicação de dúvidas e no aprofundamento de conceitos mais complexos e o Professor tem o papel de proporcionar a reflexividade nos estudantes.

A auto-regulação é referenciada pelos Professores (N = 5) e pelos estudantes (N = 6) e o indicador é “Forte”. Esta concordância entende-se com o que defende Ribeiro (2008), ou seja o PBL poderá proporcionar *skills* de IE (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Goleman, 1995) no ensino da Engenharia, uma vez que o ciclo PBL torna a aprendizagem do estudante forte nos seus *loops* (repetições de passos na aprendizagem), de modo a atingir a profundidade esperada sobre o assunto em consideração.

O Professor é um guia que disponibiliza informações sobre o problema antes de cada passo, uma vez que permite que os estudantes desenvolvam elevada *performance* em contexto de sala de aula (Ó, Almeida, Viana, Sanches, & Paz, 2019).

A motivação é referenciada por Professores (N = 3) como “motivado”, e como “empolgante” (N = 7), por parte dos estudantes. Estes resultados, estão concordantes com a metodologia de *Inverted Classroom*, tal como defendem Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce e Garcia-Peñalvo (2020) e Rossi (2014), podendo proporcionar *skills* de IE (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Goleman, 1995), porque permite aos estudantes e aos Professores trabalharem de forma mais ativa, participativa e cooperativa, havendo mais eficácia e eficiência no rendimento académico, ou seja, “com o mesmo esforço obtém-se melhor resultados, aumentando naturalmente a motivação e o empenho” (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & Garcia-Peñalvo, 2020, p.3).

3.2 Competências Sociais

Verificamos que a “empatia” é referenciada pelos Professores (N = 7), no sentido do “respeito” e pelos estudantes (N = 8), no sentido da “compreensão”. Estas *skills* de IE (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006), podem-se desenvolver nos estudantes do Ensino Superior através da aprendizagem com recurso a metodologias ativas que lhes permitam desenvolver mais altos níveis cognitivos (Almeida, 2019) e de emoções (Franco, 2007; Sousa & Dias, 2011) na sala de aula. Obrigatoriamente, terá de haver respeito, compreensão e bem-estar geral entre os colegas, ou seja, o respeitar-se e compreender-se a si e aos outros, controlando os pensamentos e os comportamentos (Brakett, & Salovey, 2006). Estas serão as regras básicas da convivência entre seres humanos em sociedade (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & Garcia-Peñalvo, 2020), remetendo para os processos que envolvem as competências intra e interpessoais (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Se passarmos a analisar as *skills* sociais de IE (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006), em que os Professores (N = 9) e os estudantes (N = 11), de um modo geral, referiram o “intuitivo”, o “interativo”, o “sensorial” e o “colaborativo”, compreende-se que são características que os estudantes obtêm por convivência em grupo. Neste contexto, o PBL, poderá contribuir para *skills* de IE, devido, à natureza prática, à colaboração interpares, inerentes a esta metodologia, no caso concreto das Engenharias (Ribeiro, 2008). A IE remete para um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, bem como raciocinar e resolver problemas a partir deles (Mayer & Salovey, 1997). Nesta linha, a IE permite envolver o estudante na assimilação e aplicação a novas situações do conhecimento curricular, tornando-o agente do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Xavier & Leite, 2019).

Os estudantes desenvolvem uma aprendizagem autónoma, tendo como base processos de aprendizagem ativa recorrendo a uma avaliação diferenciada (Ribeiro, 2008), permitindo-lhes a apropriação de conhecimentos metacognitivos (Sá & Costa-Lobo, 2019), e o processo de aquisição de conhecimentos é efetivamente ativo e proactivo, autónomo ou colaborativo (Sá, Alves, & Costa, 2016).

3.3 Competências Académicas

Verificamos que o termo “aprendizagem” é referido pelos Professores (N = 6) e pelos estudantes (N = 7), mas enquanto que os Professores se referem a “deduzir” e “avaliar”, os estudantes referem-se a “pesquisar”. Estes resultados estão de acordo com Ribeiro (2008), pelo facto de o PBL ser uma metodologia centrada no estudante e, portanto, cabe a eles o rumo da aprendizagem, que pode divergir daqueles previamente planeados pelos Professores.

Os Professores terão a tarefa de levar os estudantes a avaliar passos, metas, e deduzir alguns caminhos que apesar de poderem, aparentemente, não estar corretos, serem um, entre muitos, caminhos possíveis.

Usando a metodologia de *Inverted Classroom* os estudantes recolhem informações, pesquisando, sempre com a supervisão do Professor, que tem como missão ajudar/apoiar/guiar os estudantes a adquirirem responsabilidade e autonomia progressivas na sua aprendizagem. O Professor assume o papel de facilitador no processo de aprendizagem, cabendo-lhe acompanhar evolução do estudante em todo o processo (Rossi, 2014), ajudando

o estudante a desenvolver-se cognitivamente (Leite, Figueiredo, Santos, De Sousa, Sampaio, & Leal, 2018).

Esta monitorização ou acompanhamento do percurso de aprendizagem dos estudantes por parte dos professores deverá assentar muito no investimento de uma das componentes do conceito de IE, ou seja, “a capacidade de aceder e de gerar sentimentos que facilitem o pensamento” e “a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 15).

Falamos, pois, do desenvolvimento da capacidade, dos alunos gerarem conteúdos positivos na sua mente associados às tarefas de pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de competências de IE nos estudantes do Ensino Superior que mais se evidenciaram neste estudo abrangeram as dimensões de: a) competências pessoais; b) competências sociais; e c) competências académicas.

Podemos concluir que as metodologias ativas, PBL e *Inverted Classroom*, poderão contribuir para desenvolver *skills* de IE em estudantes de ensino Superior, dos seguintes modos: a) Professores e estudantes referiram os seguintes indicadores para ser possível adquirir *skills* de IE de competência pessoal através da aprendizagem a partir de metodologias ativas: ativo, reflexivo, forte, motivado e empolgante; b) Para adquirirem *skills* de IE de competência social, através da aprendizagem a partir de metodologias ativas, referiram os seguintes indicadores: compreensão, respeito, intuitivo, sensorial, interativo, colaborativo; e c) Por fim, para se adquirir competências académicas, com a aprendizagem através de metodologias ativas, referiram os seguintes indicadores: pesquisar, avaliar e deduzir.

O jogo FLIGBY apresenta-se como uma base de desenvolvimento de uma metodologia de ensino aprendizagem não convencional que pode ser usada em moldes mais latos no sentido de desenvolvimento de competências de IE na educação, dando azo a aplicações não só em unidades curriculares ligadas ao empreendedorismo, mas também no âmbito de outros domínios disciplinares.

As metodologias de aprendizagem ativas, em sala de aula, são pontos de partida para avançar nos processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de

reelaboração de novas práticas, de modo a que o Professor possibilite ao estudante desenvolver-se cognitivamente (Leite, 2018; Ó, Almeida, Viana, Sanches, & Paz, 2019; Xavier & Leite, 2019) devido à natureza prática, à colaboração intra e interpessoal inerentes a estas metodologias. Neste contexto, surgem um conjunto de habilidades mentais de IE que permitem o raciocínio e a resolução de problemas a partir da perceção e conhecimento de padrões das emoções (Almeida, 2019; Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006; Franco, 2007; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

A importância das estratégias de aprendizagem a partir de metodologias ativas (Erwen, Wenming, & Chengxing, 2018; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluze, & Garcia-Peñalvo, 2020; Rossi, 2014; Ribeiro, 2008; Sá, Alves, & Costa, 2016) para o desenvolvimento das competências de IE nos estudantes de Ensino Superior, são extremamente importantes para a aprendizagem, constituindo-se em aprendizagens a aplicar e rentabilizar no sentido do sucesso escolar, e também do sucesso profissional.

Em trabalhos futuros, seria útil propor uma grelha de diagnóstico de estratégias de aprendizagem com metodologias ativas e investigar o impacto da IE na aprendizagem em determinadas unidades curriculares. Seria importante comparar os ganhos de aprendizagem e o sucesso de desempenho de IE dos estudantes: a) que aprendem com abordagens de metodologias ativas; b) que aprendem apenas com outras abordagens académicas; e c) bem como avaliar o impacto de variáveis como género, idade e curso no desenvolvimento de tal aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

- Alexiou, A., Schippers, M., & Oshri, I. (2012). Positive Psychology and Digital Games: The Role of Emotions and Psychological Flow in Serious Games Development. *Psychology*, 3(12), 1243-1247.
- Almeida, F. (2019). Adoption of a serious game in the Developing of Emotional Intelligence Skills. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 30-43. doi: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010004>.
- Almeida, F., & Buzády, Z. (2019). Learning Entrepreneurship in Higher Education Through Flow Theory and FLIGBY Game. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 9(1), 1-15. doi:10.1016/j.entcom.2014.07.003.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In: *Manual de Investigação qualitativa em educação*. (2nd ed.).(pp. 301–355). Coimbra University Press, Coimbra. doi: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. (5th ed). Lisboa: Edições 70.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, 32(1), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.

- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Câmpeanu-Sonea, E., Sonea, A., & Bresfelean, V. P. (2013). The Role of Emotional Intelligence in Labour Market Orientation and Career Development. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 1(1), 127-142.
- Cherniss, G., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What does the Research Really Indicate? [Comment/Reply]. *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4104_4
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow and the Making of Meaning*. New York, NY: Penguin Books.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Souza, F. (2019). *webQDA (version 3.1) - Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO: Aveiro.
- Erwen, Z., Wenming, Z., & Chengxing, J. (2018). SPOC-based Flipped Classroom of College English: Construction of an Effective Learning Model. *ijET*, 13(1), 37-45. doi: 10.3991/ijet.v13i01.7513.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. *Zenodo*, 1(1), 1-8. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3610578>.
- Franco, M. (2007). Inteligência humana. In Almeida, L., & Candeias, A. (Coords.), vol. 1. *Inteligência emocional: modelos, instrumentos de avaliação e limites*. (pp. 73-96). Coimbra: Quarteto.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. Bantam Books: New York.
- Leite, C., Figueiredo, C., Santos, C., De Sousa, R., Sampaio, M., & Leal, R. (2018). *Ensino Superior: Desafios e Futuros*. Porto: CIIIE
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychol. Inq.*, 15, 197-215.
- Ó, J., Almeida, M., Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre pedagogia do ensino superior: uma revisão da literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 205-221. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.14.
- Ribeiro, L. (2008). Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, 27(2), 23-32.
- Rossi, R. D. (2014). *Improving Student Engagement in Organic Chemistry using the Inverted Classroom Model*. ACS CHED CCCe: Spring.

- Sá, S., Alves, P., & Costa, A. (2016). Methods of Teaching Centered on Learning and Formative assessment in Higher Education. *The Qualitative Report*, 21(13), 54-62.
- Sá, S., & Costa-Lobo, C. (2019). Evaluate the Pedagogical Practice of the Teachers of Higher Education: A Proposal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 61-76. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.004>.
- Sahoo, F., & Sahu, R. (2009). The Role of Flow Experience in Human Happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 40-47.
- Sousa, A. B., & Dias, J. H. (2011). Inteligência Emocional e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior. *Interações*, 21, 95-124.
- Souza, D., Costa, A., & Souza, F. (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. In: *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 143–162). Ludomedia: Oliveira de Azeméis, Aveiro.
- Xavier, A., & Leite, C. (2019). Mapeamento da Formação pedagógica dos docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 109-123. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08.
- Yin, R. K. (2015). *Case studies research: design and methods*. (5th ed.). Thousands Oaks: Sage.
- Zumeta, L., Basabe, N., Włodarczyk, A., Bobowik, M., & Páez, D. (2016). Shared flow and positive collective gatherings. *Anales de Psicología*, 32(3), 717-727.

A LITERATURA COMO ALTERNATIVA PARA PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Fernanda Mota Pereira

Área de Inglês do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Brasil. pmotafernanda@gmail.com

Resumo. Este artigo aborda minhas experiências como docente do componente curricular Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa entre 2012 e 2019 através da análise de planos de ensino. A análise objetivou descortinar propósitos e princípios que regem esse componente e articular o ensino de inglês à literatura sob os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. Para isso, este artigo vale-se da autoetnografia como pesquisa qualitativa, que permite a subjetividade e a imersão em experiências pessoais em uma mirada decolonial. O trançado teórico desenvolvido no artigo é uma demonstração e uma defesa da decolonialidade, que promove uma desierarquização na pesquisa científica, que privilegia o rigor do método em detrimento da pluralidade de saberes que emergem quando subjetividades são enunciadas. Os resultados demonstram que escolhas teóricas no planejamento do componente de Estágio Supervisionado I, inicialmente, eram guiadas por uma ênfase no método e em pressupostos teóricos de autores alinhados com a Colonialidade e mostram como princípios decoloniais se inserem no escopo teórico do componente gradualmente. Para isso, a literatura figura como um recurso profício no estabelecimento de práticas decoloniais no ensino de inglês.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Inglês; Autoetnografia; Linguística Aplicada; Literatura.

LITERATURE AS AN ALTERNATIVE TO DECOLONIAL PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: AN AUTOETHNOGRAPHIC STUDY ON EXPERIENCES OF A TEACHING PRACTICUM PROFESSOR

Abstract. This article addresses my experiences as a professor of the Supervised English Teaching Practicum I course between 2012 and 2019 through the analysis of course descriptions. The analysis aimed to unveil the purposes and principles that guide this course and to articulate the teaching of English to literature under the assumptions of Critical Applied Linguistics. To this end, this article draws on autoethnography as qualitative research, which allows for subjectivity and immersion in personal experiences in a decolonial perspective. The theoretical fabric developed in the article is a demonstration and a defense of decoloniality that promotes the de-hierarchization in scientific research, which favors the rigor of the method over the plurality of knowledge that emerges when subjectivities are enunciated. The results demonstrate that the theoretical choices in the planning of the Supervised English Teaching Practicum I course were initially guided by an emphasis on methods and on theoretical assumptions of authors aligned with Coloniality. They also show that decolonial principles gradually fall into the theoretical scope of the course. For that, literature appears as a propitious resource in the establishment of decolonial practices in the teaching of English.

Keywords: Education; English teaching; Autoethnography; Applied Linguistics; Literature.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordo experiências como docente do componente curricular Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa. Nele, teço considerações sobre a transição de uma ênfase em conteúdos convencionais, que enfocavam o método, para pensar questões

inseridas no campo da Decolonialidade (Walsh, 2018; Mignolo, 2018), tendo em horizonte as contribuições da literatura. Para isso, analisei, sob os pressupostos da pesquisa qualitativa (Méndez, 2013; Oliveira, 2008), os planos de curso do componente curricular supracitado que elaborei entre os anos de 2012 e 2019 e fiz um relato crítico sobre escolhas e transições. Nessas, a literatura figurou como um aporte protagonista por permitir acessar contextos culturais que escapam a eixos hegemônicos através do estudo de textos não canônicos.

O artigo está dividido em duas partes. A primeira apresenta a metodologia e os argumentos sobre a relação entre Linguística Aplicada e Literatura bem como a inserção no âmbito da Pesquisa Qualitativa e Autoetnográfica, tendo em horizonte a (de)colonialidade. Na segunda parte, analiso os planos de curso, acionando a memória sobre aulas que ministrei, e assinalo o caráter profícuo de usar a literatura em aulas de inglês.

2. METODOLOGIA: DECOLONIZANDO O MÉTODO EM PESQUISA QUALITATIVA ATRAVÉS DA AUTOETNOGRAFIA

A pesquisa que alicerça este artigo se insere no campo da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001) e é de cunho qualitativo (Méndez, 2013) e autoetnográfico (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013). A articulação entre esses campos ocorre por se tratar de um estudo sobre a linguagem e seus usos, enfocando questões de (de)colonialidade no ensino de língua inglesa no âmbito de um componente curricular voltado à formação de professores, Estágio Supervisionado, sob uma perspectiva autoetnográfica, porque aciono a minha própria experiência como docente desse componente para tecer reflexões críticas. O caráter qualitativo incide por se constituir de uma interpretação dos insumos da pesquisa ao invés de uma análise de caráter positivista com conclusões quantificadas e categóricas.

A Linguística Aplicada Crítica é o campo indisciplinar (Moita Lopes, 2006) em que se inserem as reflexões neste artigo em virtude do estudo sobre epistemologias subjacentes às opções metodológicas em Estágio Supervisionado I e que se referem também a concepções de língua, tendo em perspectiva implicações políticas e sociais. No que se refere à pesquisa qualitativa, também chamada interpretacionista, esta “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente.” (Oliveira, 2008, p. 2)

Desse modo, nem sempre é adequado dispor de técnicas de medição numérica em pesquisas que envolvem sujeitos, pois há diversos fatores que interferem na investigação e que escapam

à objetividade requerida por pesquisas quantitativas. Por esse motivo, elegi a abordagem qualitativa como parâmetro para esta pesquisa.

Apesar dos estudos que reconhecem o caráter lacunar da linguagem e a imprecisão da objetividade, em pesquisas acadêmicas, a impessoalidade sempre foi celebrada como um requisito para garantir cientificidade e validade. Mesmo nas pesquisas qualitativas, que primam pela interpretação em detrimento da medição dos dados, de acordo com Méndez (2013, p. 280, (tradução minha)), “[n]o período tradicional (início do século XX), os pesquisadores objetivavam apresentar um relato objetivo de suas experiências de campo.” Neste período, que se inicia logo depois da guerra e se estende até a década de 1970, houve uma busca em alinhar a pesquisa qualitativa à quantitativa no que se refere à exatidão (Méndez, 2013).

Na mesma linha temporal, ao final da guerra fria e início do neoliberalismo, Aníbal Quijano cunhou o termo “colonialidade” (Mignolo, 2018, p. 106). A criação deste termo instaurou o processo de decolonialidade, porque, como afirma Mignolo (2018, pp. 106-107), “[a] colonialidade – o lado mais sombrio da modernidade ocidental – é um conceito decolonial e, portanto a âncora do pensamento e do fazer decolonial na prática do viver.” Assim, a necessidade de decolonizar emergiu diante da constatação de que a colonialidade existe.

A decolonialidade contempla não só o conhecimento científico, mas, também, os mais diversos saberes, incluindo aqueles advindos de experiências pessoais. Com isso, o uso da primeira pessoa e da subjetividade foi resignificado. Ademais, é preciso considerar que a pretensa objetividade que se possa tentar estabelecer através de métodos científicos falha em atingir a “verdade”, porque os dados são interpretados, passando, portanto, pelo crivo da subjetividade. Como afirmam Denzin e Lincoln (2000) apud Méndez (2013, p. 284, (tradução minha)), “[a] realidade objetiva nunca pode ser capturada. Nós apenas sabemos uma coisa através de suas representações” e “Rasuro a palavra “representações” para insistir no uso do termo “interpretações” (p. 5). Assim, conclusões científicas sempre se pautam em interpretações, sobretudo quando se referem a algo que não pode ser mensurado, a exemplo de crenças, atitudes, questões identitárias, entre outros. Mesmo quando a precisão pode ser pretensamente alcançada, os métodos usados e a apresentação dos resultados são mediados por interesses, crenças e propósitos daqueles que os manipulam.

Para respaldar essa afirmação, aludo ao aparato científico usado no século XIX para asseverar a superioridade racial dos europeus, ancorado no Darwinismo e Mendelenismo

(Blaut, 1992). O estabelecimento desses critérios foi marcado por forte narcisismo, pois os europeus que definiram parâmetros de superioridade foram aqueles classificados como superiores. O estabelecimento desses critérios não só elevou aqueles que os criaram a um status de privilégio como ainda rechaçou padrões de avaliação alheios aos seus. Essa configuração da ciência faz parte da história do colonialismo e da modernidade, sustentados pela colonialidade que orquestrou modos de saber e existir. Entre esses modos, destacam-se, na produção do conhecimento, aqueles que se pautam na objetividade e na fidelidade ao método. Essa concepção de ciência desconsidera que qualquer pesquisa é atravessada pelo olhar do pesquisador, que, mesmo quando respaldado pelo distanciamento impresso pelo uso da terceira pessoa e pelos procedimentos de validade dos dados, é atravessado pela subjetividade. Embora essa subjetividade resvale inevitavelmente para a pesquisa, a voz do pesquisador, nos métodos voltados à objetividade, é suprimida. Uma das vantagens da autoetnografia é dessilenciar essa voz (Méndez, 2013).

É importante frisar que o discurso em primeira pessoa não é dotado de transparência. Essa não existe na primeira nem na terceira pessoa, porque qualquer discurso é constituído pela linguagem e esta nunca é transparente. Assim, se para Hughes e Pennington (2017, p. 753, (tradução minha)), “[a] autoetnografia representa um processo, produto, e possibilidade de aprender mais sobre um assunto que você presumivelmente conhece bem—você mesmo”, o termo “presumivelmente” deve ser salientado, porque a linguagem é atravessada pelo contexto social e pode impor, por vezes, modos de expressão que escapam ao controle do sujeito que a usa. Essa impossibilidade de controlar a linguagem resulta do que Barthes (1978) definiu como o fascismo da língua. Nesse tocante, é necessário mencionar as censuras conscientes e inconscientes no processo de escrita, o uso da memória em cuja constituição há lacunas preenchidas, por vezes, pela ficcionalização, os desvios de interpretação estimulados por crenças, sentimentos e objetivos, entre outros fatores. Assim, mesmo quando o sujeito fala sobre si, esse texto não é fidedigno à experiência em um sentido positivista.

Aqueles mais arraigados ao positivismo podem perguntar, então, por que seria viável ter acesso a pesquisas qualitativas e autoetnográficas se elas não revelam a verdade sobre um determinado fenômeno. A resposta reside no mesmo argumento sobre o porquê de ser importante conhecer diversas culturas, histórias e experiências, que se refratam em miríades de modos de existir inapreensíveis pelos padrões daqueles que se debruçam sobre elas, assinalando a necessidade de decolonizar um modo de eleger o que importa conhecer e quem pode falar.

A abertura da pesquisa qualitativa para a autoetnografia representa um avanço na valorização da experiência subjetiva como insumo para o conhecimento que não considera apenas os dados, mas também sentimentos, identidades, ideologias. Por esse motivo, a autoetnografia contempla diversos formatos de apresentação dos dados, que fogem a modelos convencionais, podendo figurar como um “poema, uma narrativa ou uma história” (Denzin, 1989; Connelly & Clandinin, 1999; Nekvapil, 2003 citado em Méndez, 2013, p. 281, (tradução minha)). A abertura para esses gêneros é um convite para considerar textos como a literatura como fontes de questões culturais e sociais que podem servir para estudar sobre determinados contextos ou fenômenos. Tal abertura alinha-se também com a problematização nietzschiana da “verdade” como “busca metafísica platônica advinda do desconhecimento do processo de invenção implicado nas ‘teias’ de sentido que compõem o frágil e flexível território dos saberes.” (Fabrício, 2006, p. 53). Com a autoetnografia e práticas decoloniais, a episteme ocidental se distancia do pensamento metafísico platônico que institui a verdade como um parâmetro inalcançável e, ao mesmo tempo, almejável, pois assinala que cada perspectiva constrói uma verdade, não sendo esta exterior ao sujeito e nem peremptória.

A problematização do dogmatismo científico também é extensiva ao método na autoetnografia. Não há uma forma determinada de colocá-la em prática, sobretudo na vertente da autoetnografia evocativa, que “objetiva a introspecção dos pesquisadores sobre um tópico particular para permitir aos leitores fazerem conexões com os sentimentos e experiências dos pesquisadores” (Méndez, 2013, p. 281, (tradução minha)). Foi esta a vertente da qual me vali para analisar os planos de curso do componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa no período de 2012 a 2019. Nas análises, acionei minhas percepções, sentimentos, memórias e aprendizados que substanciaram e substanciarão minha prática docente e que espero que sirvam como reflexão, também, para professores deste componente curricular e estudantes de cursos de licenciatura. O produto desse estudo é uma narrativa subjetiva substanciada por teorias que trazem um olhar crítico sobre o componente curricular enfocado e minha prática docente. Nessa prática, destaco o papel da literatura para redesenhar os propósitos que orientaram a minha proposta pedagógica decolonial e farão parte das minhas futuras experiências de ensino.

3. EXPERIÊNCIAS COM ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LÍNGUA INGLESA: ARTICULAÇÕES ENTRE LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA E LITERATURA

Em “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” (Mota, 2010), teci argumentos sobre a relação entre a linguística e a literatura a despeito da clássica divisão entre esses dois campos na área de Letras. Argumentei que, apesar dessa divisão, esses dois campos têm como ponto de interseção os signos verbais, que “por sua vez, são embebidos de marcas simbólicas que muito expressam sobre uma ‘realidade cultural’.” (Mota, 2010, p. 102).

Independentemente do contexto em que o professor se insere, as realidades culturais que compõem o repertório de experiências dos aprendizes são diversas e é imprescindível encontrar modos de abordar essa diversidade. Todavia, quando comecei a lecionar Estágio Supervisionado, enfatizei o ensino de estratégias e princípios pedagógicos voltados ao processo de aprendizagem da língua inglesa sem considerar as implicações políticas da educação. Enfoquei métodos, abordagens, elaboração de plano de aula, ensino de habilidades de fala, escrita, compreensão oral e leitura, avaliação bem como o ensino do inglês padrão em contraste com a diversidade linguística do inglês e aspectos interculturais. Esses dois assuntos finais não tiveram protagonismo nas discussões e foram abordados no final do semestre, havendo pouca reverberação das contribuições que eles poderiam ter para ampliar a visão intercultural dos estudantes e desconstruir preconceitos em relação às variedades do inglês usadas fora do eixo hegemônico.

Posso afirmar que, ao elaborar o plano de ensino de Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa ao longo dos anos de 2012 a 2016, tive o objetivo de abordar o que era necessário para formar o professor de língua inglesa que se valeria de estratégias para desenvolvimento de fluência e acuidade no idioma com fins de atender aos parâmetros do que seria uma aula efetiva. Esses objetivos estavam em alinhamento com a ementa do curso, a saber: “[e]studo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.” (Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 100) e o Conteúdo Programático: “[a]presentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem; estratégias de ensino/aprendizagem; planejamento de aulas; avaliação; relação professor/aluno/sala de aula; questões interculturais na sala de aula; micro-aulas.” (Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 100).

No primeiro semestre em que ensinei Estágio Supervisionado I, os conteúdos, de acordo com o meu plano de ensino, foram: método, abordagem, metodologia, currículo, técnicas/procedimentos, mitos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, reflexões

sobre os propósitos de ser um professor de inglês, Método de Tradução e Gramática, Método Direto, Método Audiolingual, *Cognitive Code Learning*, *Community Language Learning*, *Suggestopedia*, *The Silent Way*, *Total Physical Response*, *Natural Approach*, *Functional Syllabus*, Abordagem Eclética, Método Comunicativo, *Task-Based Language Teaching*, *Learner-Centered Instruction*, *Cooperative Learning*, *Interactive Learning*, *Content-Based Instruction*, *Humanistic Education and Experiential Learning*, *Negotiated Curricula*, Construtivismo, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, planejamento de aulas, uso de filmes ou outras mídias em sala de aula, abordagem intercultural, ensino das quatro habilidades, ensino de inglês sem recursos e em salas com muitos alunos, leitura crítica, questões interculturais através da literatura e de filmes, o perfil do professor e o professor “engraçado”, inglês padrão e ingleses mundiais, avaliação, múltiplas inteligências, uso de tecnologias em sala de aula, o desenvolvimento profissional do professor. Além disso, os estudantes assistiram ao filme *Freedom Writers* para terem um exemplo de proposta pedagógica de uma professora que pode ser considerada uma intelectual transformadora (Kumaravadivelu, 2003) e observarem as estratégias que ela usou para envolver a sua turma e tornar as aulas mais inspiradoras e significativas.

Os conteúdos permaneceram os mesmos no segundo semestre de 2012 e no primeiro de 2013. No segundo semestre de 2013, inseri dois conteúdos: o uso de projetos e o ensino de gramática. Essa inserção indica a minha preocupação em ampliar a efetividade das aulas que os estudantes ensinariam ao abordar o ensino de gramática, que é um dos assuntos contemplados mais comumente nas aulas de inglês da educação básica, especialmente em escolas públicas, e a tentativa de implementar uma modalidade diversa das aulas em moldes mais tradicionais ao convidar os estudantes a refletirem sobre o uso de projetos. No primeiro semestre de 2014, houve uma pequena variação em relação aos planos de curso anteriores com o acréscimo do assunto Ensino de Literatura e Inteligência Emocional. A inserção desse conteúdo sugere a finalidade de ampliar a relação entre ensino de língua inglesa e literatura. No segundo semestre de 2014 e primeiro de 2015, mantive os mesmos conteúdos e referências.

No segundo semestre de 2015, por sua vez, acrescentei a leitura de um dos capítulos de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, que tem tradução em inglês, e o conteúdo criatividade. A inserção de um dos capítulos do referido livro resultou da experiência de observação de aulas no componente curricular Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, em que os estudantes ministram aulas em uma escola pública de ensino médio. Em turmas

em que os estudantes faziam o estágio, alguns aprendizes comentaram sobre a ausência de equidade na educação na rede pública e particular e problemas em suas comunidades que os impediam, muitas vezes, de irem ou permanecerem em sala de aula. Neste momento de minha atuação como professora de estágio supervisionado, observei que precisava ensinar questões sociais e culturais que preparassem os estudantes para lidar com situações em que esse tipo de assunto emergisse. Todavia, em virtude das demandas da turma, esse propósito se tornou secundário diante da necessidade de dar às aulas um caráter mais prático. Por esse motivo também, optei por usar textos do livro de Harmer (1998), cuja linguagem é simples e os capítulos apresentam exemplos práticos sobre os conteúdos teóricos.

Nos dois semestres de 2016, ensinei apenas Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa e pude ter maior imersão no universo escolar. Com isso, passei a ponderar sobre a necessidade de estreitar a relação entre universidade e escola através, também, de outros componentes curriculares. Assim, no primeiro semestre de 2017, optei por ministrar um componente curricular de literatura, Teatro de Língua Inglesa. Nele, uma das atividades teve como propósito planejar estratégias para abordar as peças de teatro nas aulas de inglês da educação básica. Havia notado, nas experiências com Estágio Supervisionado II, que os estudantes não relacionavam os conteúdos dos componentes de literatura à sua prática pedagógica, em que as escolhas metodológicas estavam mais alinhadas com métodos centrados unicamente na língua (Kumaravadivelu, 2003). Com esse horizonte em tela, quando voltei a ensinar Estágio Supervisionado I, inseri no plano de curso do segundo semestre de 2017 um texto de minha autoria (Pereira, 2016), em que abordo o ensino despidido de questões culturais e a ênfase excessiva na noção de língua como sistema e não como prática social e cultural e proponho estratégias didáticas pautadas em princípios interculturais.

Do que narrei até então, observo que, até 2017, o meu intuito principal era formar professores cujos objetivos fossem desenvolver as competências e habilidades de seus aprendizes para uso efetivo do idioma. Essa proposta alinha-se com reflexões teóricas e experiências com Estágio Supervisionado trazidas por autoras como Brito e Ribas (2018), em cujas considerações destaco alguns pontos caros à formação de professores, a saber: a noção de que o conhecimento não é estático, mas, sim, dinamicamente construído, a importância da contextualização, a desconstrução da dicotomia entre teoria e prática, o ensino em que a língua não é concebida como um fim em si, mas uma forma de “mediação” (Brito & Ribas, 2018, p. 248).

Esses pontos são facilmente identificados em livros basilares que figuram em programas de disciplina de Estágio Supervisionado. Entre alguns dos livros mais comumente usados nesse componente curricular, menciono *Techniques and Principles in Language Teaching*, de Larsen-Freeman (2008), em que a autora enfoca variados métodos e apresenta exemplos de sua aplicação.

É válido afirmar que o método se caracteriza como uma série de procedimentos elaborados idealmente para serem aplicados em variados contextos sem considerar suas especificidades. Essa caracterização do método converge com preceitos da Colonialidade (Quijano, 2010), pautada na noção de totalidade como se houvesse “uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes” (Quijano, 2010, p. 1414). Por analogia, o modelo que os defensores do método têm em horizonte é o da totalidade e ela é construída com base em parâmetros ocidentais. Em consonância com essa visão, segundo Mahmoodzadeh (2011, p. 1376, (tradução minha)), “Kumaravadivelu (2003b) aborda as emergências do colonialismo nos métodos predominantes de ensino de línguas e argumenta que ‘os métodos usados em diferentes partes do mundo, por mais modificados que sejam, ainda aderem basicamente ao conceito colonial de método’ (p. 541).” Para Kumaravadivelu (2003), a alternativa para o caráter generalizante dos métodos é o estabelecimento de uma proposta que prima pelas especificidades, configurada como macroestratégias (Mahmoodzadeh, 2011; Kumaravadivelu, 2003), abarcando princípios adaptáveis a variados contextos de forma não prescritiva.

Embora Kumaravadivelu (2003) apresente parâmetros que orientam o ensino de língua inglesa, entre eles, o parâmetro da possibilidade, que considera a noção de que o ensino pode ser um agente de manutenção da opressão ou de transformação social, em reta linha com o pensamento de Paulo Freire, ele não alude aos problemas a serem enfrentados contra a opressão e seus desdobramentos – o racismo, a homofobia, a misoginia, entre outras formas de preconceito. Diante dessa ausência e de um cenário social que requer o debate sobre esses preconceitos, percebi que o ensino de língua inglesa que se atém apenas a questões linguísticas falha ao não contemplar as práticas discursivas que silenciam grupos historicamente subalternizados. Com essa constatação, concluí que o ensino deveria se voltar à agenda da democratização do direito à fala não só da língua estrangeira, mas também do que a habilidade de falá-la permite propagar.

Além disso, ao ensinar uma língua de matriz imperialista como o inglês, é ético trazer à cena questões sociais, raciais e de gênero que promovam uma compreensão da realidade social e que levem, inclusive, a refletir sobre quem, historicamente, tem o privilégio de acesso ao aprendizado de inglês e a uma educação emancipadora. No tocante à relação entre privilégio e educação, Leffa (2011) afirma que a educação espelha a discriminação, uma vez que são as pessoas pobres que constituem a maioria daqueles que frequentam a escola pública, considerada de qualidade aquém em relação às escolas particulares e onde a efetividade do ensino de inglês é menor. Se, para Leffa (2011), a questão é social, para mim, trata-se também de uma questão racial (Pereira, 2019), pois a maioria das pessoas que frequenta a escola pública é negra.

Em face da emergência dessas questões na educação, como trazer reflexões sobre a realidade social sem deixar em segundo plano o ensino do idioma? Que repertório os futuros professores poderiam usar em suas aulas para dilatar a percepção dos aprendizes sobre sua realidade e promover o pensamento crítico? Tendo essas perguntas em horizonte, no segundo semestre de 2018, optei por privilegiar teóricos do Sul Global e iniciar Estágio Supervisionado I com uma discussão sobre a língua inglesa e seu lastro de opressão em relação às línguas dos sujeitos que foram colonizados (Hooks, 1994). Além disso, o pensador indiano Kumaravadivelu (2003) teve um protagonismo na introdução às categorias principais de método e acrescentei mais textos de autores brasileiros. Essa mudança epistemológica teve o propósito de decolonizar o currículo que fora orientado, por muito tempo, por um referencial canônico. No primeiro semestre de 2019, enfatizei a temática racial no início do curso ao trazer textos de Hooks (1994, 2003) para discussão.

Para maior imersão em questões sociais, raciais, culturais, entre outras, privilegiei a articulação entre linguística aplicada crítica e literatura.

Enquanto aquela promove os insumos metodológicos necessários para pensar estratégias de ensino significativas e se ocupa de “questões críticas que têm relação com acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (Pennycook, 2001, p. 171, tradução livre), a literatura possibilita o acesso a contextos culturais que levam à identificação entre o pano de fundo social dos próprios aprendizes e aquele que envolve personagens, servindo como um exercício de imersão em uma história que, em um jogo especular, tem sempre muito a dizer sobre si ao descortinar cenas de vivências do *outro*.

Exemplos de atividades para ensino de inglês no contexto brasileiro através da literatura estão reunidos em textos que escrevi (Mota, 2010; Pereira, 2017; Pereira, 2019) e precedem e/ou fazem parte do projeto de pesquisa *Educação em Narrativas: Experiências em Contextos de Aprendizagem* (Pereira, 2016) vigente desde 2016. Esse projeto nasceu do intuito de articular a Linguística Aplicada Crítica e a Literatura e mapear os sentidos da educação em textos literários de países do Norte e Sul Global.

Quando associadas à literatura, as questões concernentes à Linguística Aplicada Crítica promovem ao aprendiz o contato com realidades diferentes da própria, o que pode levar a um olhar ainda mais amplo e atento a essas realidades. Além disso, para Ghosn (2001), a literatura estimula a inteligência emocional, envolvendo os circuitos cerebrais relacionados à empatia com reflexos no desenvolvimento linguístico e no bem-estar dos aprendizes. Apesar de centrar suas reflexões em crianças, os argumentos de Ghosn (2001) também se aplicam a adultos.

Para além dos benefícios à inteligência emocional, o ensino através da literatura pode servir à construção de uma sociedade mais ética, o que se traduz em bem-estar comum e preservação das mais diversas formas de vida, com especial atenção àquelas que estão vulneráveis aos mecanismos de opressão. Ter acesso a histórias que descortinam situações de opressão é um primeiro passo para a emancipação em relação à Colonialidade e seus tentáculos, o capitalismo e o liberalismo (Quijano, 2010), que se erguem como sistemas de exploração e hierarquização. Assim, entre os textos literários que podem ser abordados em prol da conscientização e construção de uma sociedade com mais empatia e senso de ética, aqueles de autores pertencentes a grupos subalternizados historicamente são os mais profícuos.

É importante frisar que a decolonização de conhecimentos e práticas não é um processo simples. Walsh (2018) reconhece a impossibilidade de se atingir um ponto em que a Colonialidade não mais exista. Ela reforça, contudo, a possibilidade de fazer “fissuras” (Walsh, 2018, p. 82) nela como forma de permitir práticas decoloniais atentas à diversidade e ao respeito a paradigmas dos povos cuja cultura foi encapsulada, não obstante sua riqueza e pluralidade, sob o rótulo de *outro*. Esse outro é, de forma simplista, aquele que não é europeu. Para Mignolo (2018), somos responsáveis pela nossa emancipação, mas, quando somos professores, essa responsabilidade é ainda maior, pois usamos estratégias e lidamos com

conteúdos que podem reafirmar ou deslocar a Colonialidade e que não se encerram na sala de aula, reverberando para a sociedade.

4. CONCLUSÕES

Neste artigo, revisei conteúdos e escolhas epistemológicas que orientaram os meus planos de ensino de Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa entre 2012 e 2019 e observei o quanto minha prática inicial estava dissociada de questões caras a uma sociedade que traz as marcas da desigualdade e dos preconceitos enredados por séculos de Colonialidade. Para abordar tais questões nas salas de aula de Estágio Supervisionado I, a literatura figurou como um recurso profícuo por permitir não apenas a imersão em realidades histórico-sociais e culturais, mas também pelas reverberações no desenvolvimento da inteligência emocional, que gera a empatia necessária para a construção de uma sociedade em que a diversidade seja respeitada, conhecida e celebrada.

Do que acionei e refleti na tessitura deste artigo, concluo que, nas minhas próximas experiências como docente de Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa, adensarei as discussões sobre temáticas concernentes à realidade sociocultural do Brasil e de países onde o inglês é falado com atenção especial àqueles pertencentes ao Sul Global, articulando-as ao ensino desse idioma.

A ênfase no eixo Sul se pauta no que Achebe (2010) denomina como “equilíbrio de histórias” e que aqui denomino como equilíbrio de epistemologias. É preciso deslocar o lastro secular das epistemologias do Norte e fazer mais do que fissuras nelas: abrir possibilidades de pensar e viver a vida em sua pluralidade.

No âmbito dessa pluralidade, insere-se um modo de fazer pesquisa como a autoetnografia, que privilegia o caráter eloquente do que sempre se manteve em silêncio em nome de uma busca de objetividade e princípios positivistas: a voz do pesquisador. Assim, este artigo também teve como uma de suas metas contribuir para a consolidação da autoetnografia como abordagem qualitativa e enunciar a sua confluência com princípios decoloniais.

5. REFERÊNCIAS

- Achebe, C. (2000) *Home and Exile*. New York: Anchor Books.
- Barthes, R. (1978) *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix.
- Blaut, J. M. (1992). The Theory of Cultural Racism. *Antipode: A Radical Journal of Geography*. 23, 289-299.

- Disponível em: <<http://www.columbia.edu/~lnp3/mydocs/Blaut/racism.htm>>. Acesso em 15 fev. 2020.
- Brito, C. C. de P. & Ribas, F. C. (2018) Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. *Entrepalavras*, 8(3), 244-263.
- Fabrizio, B. F. (2006) Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 45-65). São Paulo: Parábola.
- Ghosn, I. (2001). Nurturing Emotional Intelligence through Literature. *English Teaching Forum*, 39(1). Retrieved from: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Hooks, B. (1994). Language. In B. Hooks (Eds.), *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom* (pp. 167-1759. Routledge: New York.
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Hughes, S. A., & Pennington, J. L. (2017). *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press. Disponível em: http://www.yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Leffa, V. J. (2011) Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. de (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares* (pp. 15-31). São Paulo: Parábola.
- Mahmoodzadeh, M. (2011). The Quest for Resolving Second Language Teaching Dilemma: A Review of the Proposed Solutions during the Last Two Decades. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1375-1382.
- Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279-287. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en>.
- Mignolo, W. (2018). What Does It Mean to Decolonize?. In: Mignolo, W., & Walsh, C. (Eds.). *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (pp. 106-134). Durham and London: Duke University Press.
- Moita Lopes, L. P. (2006) Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: L. Moita Lopes (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 85-107). São Paulo: Editora Parábola.
- Mota, F. (2010). Literatura e(m) Ensino de Língua Estrangeira. *Fólio - Revista de Letras*, 2(1).
- Oliveira, C. L. de. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias: Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2(3).
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira, F. M. (2016): From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools, Intercultural Education. *Intercultural Education*, 1, 1-10.
- Pereira, F. M. (2019) *Education and Literatura: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e*

Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero. Salvador: EDUFBA.

Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez Editora, p. 1243-2034.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2005). *Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia*, Salvador.

Walsh, C. (2018) On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham and London: Duke University Press, p. 81-98.

RODA DE CONVERSA MEDIADA POR LEITURA DIALÓGICA COM CRIANÇAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA QUALITATIVA SOBRE PROCESSOS ARGUMENTATIVOS

Lady Daiane Martins Ribeiro¹, Larissa Krüger-Fernandes² e Fabrícia Teixeira Borges³

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasil. ¹ladyfsp@gmail.com; ²larissakf54@gmail.com; ³fabricia.borges@gmail.com

Resumo. Este artigo tem como objetivo apresentar as potencialidades da roda de conversa como procedimento metodológico em pesquisas com crianças. A partir de uma pesquisa sobre a construção do processo argumentativo de crianças em período de alfabetização de uma escola pública no sudoeste goiano, propõem-se reflexões sobre as condições da roda de conversa em contexto de leitura dialógica com crianças e problematizações desse procedimento metodológico sobre as informações produzidas, destacando o caráter dialógico e reflexivo como fatores preponderantes para essa modalidade qualitativa de pesquisa. Ao entrar em contato com as vozes infantis com a utilização de rodas de conversa, seguimos o entendimento que esse método é de interesse da psicologia do desenvolvimento, principalmente por ser uma forma de acesso aos diálogos na infância. Nesse sentido, as crianças participantes demonstraram possuir condições de discutir, de dialogar com o discurso do outro, seja concordando, modificando a própria fala, ou até mesmo discordando. Assim, percebemos que as narrativas produzidas coletivamente são recursos advindos das trocas entre as crianças, que nos permitem entrar em contato com suas visões de mundo e significações que orientam e regulam suas ações.

Palavras-chave: Roda de Conversa; Pesquisa Qualitativa; Crianças.

CONVERSATION CIRCLE MEDIATED BY DIALOGICAL READING WITH CHILDREN: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR QUALITATIVE RESEARCH ON ARGUMENTATIVE PROCESSES

Abstract. This article aims to present the conversation circle as a methodological procedure in research with children. Based on a research about argumentative processes with children who are in literacy process of a public school in the state of Goiás (Brazil), we reflect on the conditions of the conversation circle mediated by dialogical reading with children. We also discuss the impact of this methodological procedure on the information produced, emphasizing the dialogic and reflective character as a preponderant factor for this qualitative modality of research. As a methodological procedure, conversation circles allow us to engage with children's voices and with childhood dialogues, which we argue to be of interest to developmental psychology. The children involved on this research were able to discuss and interact with other children's discourse, whether it was to agree, modify their own speech, or even to disagree. Thus, we argue that the narratives produced collectively are resources derived from interactions between children, which allow us to get in touch with their own worldviews, as well as to consider the meanings that guide and regulate their actions.

Keywords: Conversation Circle; Qualitative Research; Children.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar as potencialidades da roda de conversa como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa com crianças. Entendemos que as rodas de conversa promovem uma forma de reviver a troca em que o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala (Moura & Lima, 2014). Nesse sentido, o espaço da conversa é um espaço de formação, de experiências que

modificam opiniões, de confraternização, razão para qual a roda de conversa funcione como um procedimento metodológico na produção de informações que proporciona um acervo múltiplo de significados (Alessi, 2014). É a partir da interação entre os participantes que são produzidas reflexões que modificam as falas, seja para complementar ou discordar. Esse procedimento metodológico permite compreendermos de que maneira a conversa promove a ressonância coletiva, a construção, modificação de conceitos e de argumentos por meio da escuta e do diálogo consigo e com os pares. É necessário perceber que o diálogo construído representa o pensar e o falar de sujeitos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, e que os diálogos produzidos nascem do encontro/confronto constitutivamente, de modo que os diálogos em debate não são formados dentro de uma mesma estrutura (Warschauer, 2002).

Ao realizar rodas de conversa com crianças, temos acesso aos diálogos produzidos por elas, e conseqüentemente temos a possibilidade de entrarmos em contato com suas visões de mundo, bem como com suas formas de pensar, argumentar e agir sob diferentes aspectos da vida humana. Compreendemos a argumentação pela via da interação sociocultural na produção do diálogo. Portanto, argumentar é uma forma de organização do pensamento dentro de uma lógica estabelecida na produção de significados/discursos (Bruner, 1997) emergidos na arena social (Bakhtin, 2017). Segundo Pontecorvo (2005), a atividade argumentativa passa por um processo de interiorização gradativa, na medida em que o “outro”, enquanto conhecimento semiótico de linguagem e pensamento compartilhado, aos poucos, se insere na cultura sistematizada e organizada nos ambientes educativos. Assim, a conversa desenvolvida pelas crianças em contexto de pesquisa, apresenta aspectos relacionados ao processo argumentativo pela mediação da leitura dialógica, como uma atividade de aprendizado colaborativo coletivo produzido pelas discussões desenvolvidas na roda.

As reflexões construídas sobre as rodas de conversa como recurso metodológico de pesquisa com crianças foram produzidas a partir do uso dessa ferramenta em uma experiência de pesquisa desenvolvida por nós em contexto de doutoramento. A investigação pautou-se na identificação e análise da construção do processo argumentativo de crianças em período de alfabetização de uma escola pública no sudoeste goiano - Brasil. O aparato teórico refere-se à psicologia do desenvolvimento humano, com ênfase na Psicologia Cultural e na Teoria Dialógica, com o intuito de analisar as interações produzidas entre as crianças e a pesquisadora em seus ambientes específicos de realizações das pesquisas. Neste texto,

buscamos evidenciar os passos desenvolvidos no planejamento, execução e análise das rodas de conversa mediada pela leitura de textos literários como proposta de pesquisa qualitativa com crianças. Na seção seguinte, apresentamos apontamentos teóricos a respeito do tema; em seguida, na metodologia, descrevemos o processo de desenvolvimento de uma roda de conversa; na seção subsequente, as análises e discussões das interações ocorridas nas rodas; e por fim, as considerações finais desse estudo.

2. OS PROCESSOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO DE RODA DE CONVERSA

Ao entrar em contato com as vozes das crianças nas rodas de conversa, é importante refletir sobre algumas características que compõem a produção enunciativa. O diálogo é característico do texto que é por natureza dialógico (Bakhtin, 2012), sendo os enunciados produzidos a partir das várias vozes que circulam sob diferentes concepções. Para Bakhtin (2014, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Essa interação entre os sujeitos e o diálogo estabelecido entre eles é a origem constitutiva dos discursos, por isso “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2014, p.116). Ou seja, o processo enunciativo e, por conseguinte, a constituição dos discursos, emerge da e na interação social.

A partir disso, o processo dialógico é discutido por Bakhtin (2014) pela via da interação verbal em que o autor apresenta três modalidades desse processo: o eu pra mim, o eu para o outro, e outro pra mim. Desse movimento decorre a exotopia, que é uma posição externa que me permite ver o outro em sua totalidade, sua imagem e expressão, a qual é inacessível a ele próprio. Por outro lado, o outro vê em mim, o que eu não posso ver, caracterizando a relação eu-outro como fundamental no processo dialógico (Ponzio, 2012). Isso é primordial para compreendermos que o desenvolvimento da capacidade pensante só é possível na relação com o outro pela mediação da linguagem. Nesse sentido, a linguagem como sistema simbólico emerge na interação com os outros no ambiente de inserção histórica e social (Valsiner, 2017) que através do diálogo (entendido por nós como discurso) mantém relações com outros discursos que o antecederam e os que serão produzidos posteriormente.

Para a reflexão sobre as informações produzidas pelas crianças, a roda de conversa possibilita captar o engajamento das crianças na produção conjunta de novos significados compartilhados no grupo. Assim, esse recurso metodológico coloca os participantes numa

construção coletiva do saber em que a roda torna-se um dispositivo comprometido a dar voz às crianças como sujeitos da própria história. Vale ressaltar que a roda de conversa com crianças rompe com a concepção dominante de que a criança é aquela que não tem o que dizer, com uma visão adultocêntrica da infância (Cruz, 2008), pelo contrário, coloca-a em uma posição de protagonismo frente ao desenvolvimento de seus sentimentos, percepções, considerando sua voz de criança (Campos-Ramos & Barbato, 2014).

As narrativas oriundas das rodas de conversa são analisadas pela sua significação e discurso, e não apenas como representação da realidade (Bruner, 1997). Pois, ao narrar um acontecimento, a criança o faz a partir do sentido e significado que esse evento tem para ela, com um misto de realidade e ficção, atribuindo a esses elementos uma síntese da história narrada. Por ser um elemento cultural, a literatura funciona como um mediador em potencial para explorar de forma ampla o acesso e o uso dos recursos simbólicos (Zittoun, 2016). A roda de conversa, sendo um espaço de favorecimento do compartilhamento das experiências simbólicas, promove na criança processos complexos de linguagem, como o uso de recursos argumentativos na produção do diálogo. Além disso, a literatura promove o desenvolvimento da imaginação criativa pela mediação da linguagem. É pela linguagem que se formam complexos processos de regulação das ações humanas, que inicialmente surgem como uma forma de comunicação entre o adulto e a criança e a vão gradualmente se tornando um mecanismo de organização da atividade psicológica humana (Luria, 2015). Essas reflexões nos permitem entender as rodas de conversa como um procedimento metodológico que pode ser utilizado em pesquisas com crianças de maneira mais complexa, problematizando certos aspectos e enxergando potencialidades.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa considera como parte explícita da produção de conhecimento a comunicação do pesquisador com o campo e seus participantes. A abordagem qualitativa aplicada aos estudos em desenvolvimento humano compreende a pesquisa como uma relação dialógica (Bakhtin, 2014) e de interação que cada um, de acordo com sua composição social, estabelece diálogos e produz sentidos cuja objetivação é uma conquista relacional (Sousa, Caixeta, & Santos, 2016). De acordo com a psicologia cultural, o desenvolvimento é a transformação em que processos estão continuamente sendo criados (Valsiner, 2017). Isso indica que a metodologia de pesquisa precisa primar por descrever a construção das informações, sendo que essa descrição evidenciará processos de desenvolvimento que estão

acontecendo no momento da interação e não somente como produto desse desenvolvimento. Assim, todo o percurso da pesquisa é perpassado pela relação que se estabelece entre os envolvidos no projeto.

Um fator importante na compreensão da pesquisa qualitativa é a concepção cultural a respeito do contexto onde a pesquisa ocorre. O contexto na qual a pesquisa é realizada é composto por recursos semióticos permeados de significados e construídos nas relações sociais das pessoas e de seus grupos. Nesse sentido, contexto se trata de um conceito “multifacetado composto por aspectos perceptivos, ligados ao espaço físico e abstrato, ao conhecimento prévio, às pessoas envolvidas, ao tipo de encontro e de atividade e ao conhecimento geral sobre o mundo” (Sousa, Caixeta, & Santos, 2016, p. 96). Segundo Campos-Ramos e Barbato (2014), quando o participante da pesquisa é criança, o esquema tradicional de entrevista pode ser completado com atividades diversas como desenhos, músicas, dramatizações, histórias que proporcionam múltiplas maneiras de linguagem e favorecem a observação participante. Dessa forma, o pesquisador estabelece uma relação com os participantes que busca romper com qualquer tipo de metodologia científica que tenta distanciar o sujeito de sua própria subjetividade.

3.1 Estratégias de planejamento para Roda de Conversa

A roda de conversa se constitui num processo de múltiplas interações (conhecimento, cultura, regras, normas) cujos elementos se articulam como um todo. Desse modo, a roda se caracteriza por elementos que favorecem seu acontecimento conforme estabelecidos na Figura 1.

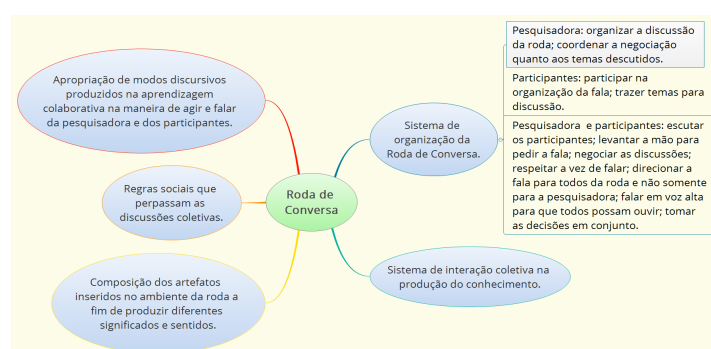


Figura 1. Estratégias de organização da Roda de Conversa.

A roda de conversa, por ser um espaço coletivo na construção do conhecimento, requer que a pesquisadora e os participantes tenham efetivamente um lugar para agir - papéis - na relação conjunta de produzir aprendizados. Desse modo, o sistema de organização da roda

de conversa é composto pela pesquisadora (organiza a discussão; coordena as negociações dos temas discutidos) e pelos participantes (participam na organização da fala; trazem temas para a discussão). Em todo o processo da pesquisa, é necessário que a pesquisadora e os participantes estabeleçam procedimentos a serem adotados para o andamento da roda como: escuta dos participantes; levantar a mão para pedir a fala; negociar as discussões; respeitar a vez do outro de falar; direcionar a fala para todos na roda e não somente para a pesquisadora; falar em voz alta para que todos possam ouvir e tomada de decisões em conjunto.

Outro aspecto importante na composição da roda conduzida na pesquisa em questão se refere à composição dos artefatos culturais (livros, filmes, desenhos, filmes) inseridos no ambiente da roda a fim de produzir diferentes significados e sentidos. Esses artefatos funcionam como mediadores no processo de construção dos temas a serem discutidos pelo grupo. Por conseguinte, as regras sociais que perpassam as discussões coletivas estão presentes nos diferentes discursos que circulam no ambiente histórico-cultural. É nesse ambiente polifônico que, na roda de conversa, emergem modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa na maneira de pensar e agir entre a pesquisadora e os participantes. A partir dessas estratégias descritas acima, elaboramos a roda de conversa com o seguinte roteiro: 1) apresentação dos participantes; 2) organização da roda; 3) escolha dos codinomes; 4) leitura do texto literário; 5) discussão de temas emergidos das interações com o texto e os participantes no momento da roda; 6) encerramento.

As informações produzidas foram analisadas pela análise temática dialógica da conversação (Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 2005; Silva & Borges, 2017). A Análise Temática Dialógica se configura em um recurso metodológico de análise qualitativa que tem como foco as narrativas das crianças produzidas nas rodas de conversa. É importante ressaltar que a produção das falas se configura numa relação dialógica das informações produzidas em que o pesquisador e os participantes são elementos indissociáveis nessa pesquisa. Após a realização da roda de conversa realizamos a transcrição das narrativas e análise criteriosa das falas, dos gestos e da interação entre os participantes. Em seguida, foi conduzida leitura intensiva do material transcrito com foco nas unidades analíticas conforme o objetivo da pesquisa.

3.2 Entrada em campo: a escola e os participantes da roda

Com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, entramos em contato com a diretora da escola e conversamos sobre a inserção da pesquisadora para realização da pesquisa. A resposta foi positiva e a partir disso a pesquisadora e a coordenação pedagógica estabeleceram os procedimentos de participação que inicialmente foram de observações numa sala de primeiro ano do ensino fundamental e, em seguida, a seleção das crianças participantes. Nossa inserção na escola ocorreu pelo estudo exploratório a fim de construirmos um vínculo com os agentes escolares, principalmente com os participantes da pesquisa.

Por três semanas seguidas, participamos das aulas, do recreio, auxiliando a professora nas atividades com as crianças. Esse contato inicial com o ambiente de pesquisa foi de suma importância para a construção do vínculo com as crianças. De modo que as crianças manifestavam ausência da pesquisadora com expressões como “Tia, por que você não vem todos os dias?”, “Tia, senti sua falta ontem na aula” e com relatos importantes do seu cotidiano “Tia, vou ter um irmão”, “Tia, meu dente caiu”, “Tia, semana que vem é meu aniversário, você vai?”. Essas expressões vinham acompanhadas de longos e fortes abraços e beijos. Após esse vínculo inicial muito produtivo com as crianças, organizamos uma roda de conversa piloto com os 25 alunos. Colocamos as crianças em formato de círculo e iniciamos a roda. A maioria das crianças estava dispersa, outras, deitando no chão, conversas paralelas. Mesmo com a explicação sobre o desenvolvimento da atividade e com os critérios adotados de escuta do colega - como levantar a mão para pedir a palavra - não foi possível a leitura dialogada da história escolhida até o final. Desse modo, decidimos selecionar nove crianças para outra roda de conversa e as mesmas questões descritas acima persistiram, impossibilitando o desenvolvimento da atividade e da observação dos processos argumentativos que eram objeto da pesquisa. Diante disso, selecionamos seis crianças e agendamos a roda de conversa. No dia acordado, organizamos a sala cedida pela escola conforme a Figura 2.

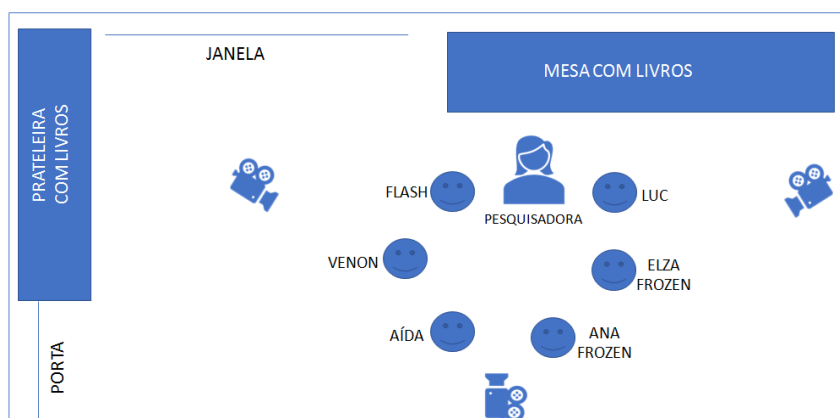


Figura 2. Diagrama do local da roda de conversa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental no sudoeste goiano. Essa unidade escolar foi inaugurada em abril de 2005 e atende atualmente cerca de 320 crianças na faixa etária de 6 a 12 anos nos turnos matutino e vespertino. A sala que foi designada para a pesquisa era uma sala permeada de objetos, como cadeiras e prateleiras, o que não facilitava a roda de conversa, pois, esse ambiente contribuiu para a dispersão dos participantes. Participaram da pesquisa, a pesquisadora e seis crianças, sendo três meninos e três meninas, com idades entre 6 e 7 anos, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1. Tabela de participantes. Condinomes escolhidos pelas crianças, sexo e idade

Condinomes	Sexo	Idade
Ana Frozen	F	6 anos
Aída	F	6 anos
Elza Frozen	F	7 anos
Flash	M	6 anos
Luc	M	7 anos
Venon	M	6 anos

A seleção dos participantes foi orientada pela observação da pesquisadora em sala de aula e no recreio, tendo como critério a facilidade na comunicação pela linguagem oral, ou seja, foram selecionadas crianças que se comunicavam com maior frequência e que utilizavam mais estratégias argumentativas. É importante salientar que a proposta inicial de pesquisa seria com uma sala inteira de 25 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, como foi já foi exposto, percebemos que esse número de crianças era inviável para a realização da pesquisa, uma vez que os diálogos entre esses alunos eram sobrepostos, além disso, as crianças se perdiam nas brincadeiras paralelas e não conseguiam focar nos assuntos que estavam sendo dialogados na roda de conversa. Constatamos que com o

número de seis crianças era viável a realização da pesquisa, principalmente pela organização dos diálogos e a possibilidade de observarmos os processos argumentativos.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1 “O tia...Ele não levantou o dedo” - Aprendendo a conversar em grupo

Iniciamos a roda de conversa com a apresentação dos participantes. Essa primeira atividade gerou muitos comentários de todos do grupo, de modo que as falas ficavam sobrepostas e não era possível a escuta clara de nenhum dos participantes. Assim, a pesquisadora interrompeu as apresentações e adiantou o terceiro passo da roda: a organização do grupo. Foram estabelecidas as seguintes regras: levantar a mão para tomar a palavra; escutar o colega; inserir temas para as discussões; direcionar a fala aos demais participantes e não somente a pesquisadora. A organização foi discutida por todos do grupo e ficou acordado que lembraríamos uns aos outros sobre esse acordo. Em vários momentos da roda, quando os turnos de fala ficavam incompreensíveis, retomávamos o acordo estabelecido.

Ao longo da roda de conversa, percebemos que as crianças foram se apropriando dos modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa na maneira de agir e falar da pesquisadora e dos participantes. Esses modos foram guiados pelas regras sociais que perpassam discussões coletivas e que sem as quais a própria interação na roda de conversa se torna impossível. As crianças interagiam com as regras estabelecidas de modo a regular suas próprias ações e as ações dos companheiros de conversa.

Somente após esse momento inicial de apropriação das formas de estar em uma discussão coletiva foi que as crianças começaram a produzir diálogos encadeados com as falas dos companheiros e da pesquisadora estabelecendo assim um sistema de interação coletiva na produção de conhecimento. Nesse sistema, alguns componentes se mostraram cruciais para a emergência de processos argumentativos por parte das crianças. Esses componentes foram: a fala da pesquisadora; as falas dos colegas; e o livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha, considerado em sua materialidade, impelindo as crianças a tocá-lo e folheá-lo, assim como em seu caráter semiótico – verbal e visual - funcionando como um recurso de acesso às memórias sobre as histórias já conhecidas pelas crianças. Vigotski (2010) compreende que toda relação humana é mediada por instrumentos técnicos ou semióticos, que promovem a constituição dos sujeitos, o que nos faz refletir sobre a composição dos artefatos inseridos no ambiente da roda de conversa a fim de produzir diferentes significados

e sentidos. As reflexões acerca dessa questão foram exploradas mais a fundo no próximo tópico.

4.1 Processos argumentativos disparados pelo uso do livro e pelas falas dos colegas

O livro escolhido como artefato cultural com a finalidade de mediar a roda de conversa foi “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha. O livro narra a história de João, uma criança que descobre que o mundo é cheio de imagens e que algumas ele entende, outras não. Por exemplo, as letras descritas nos *outdoors*, nas placas nas ruas, no letreiro do ônibus, nos jornais. Com a ida de João para a escola, a professora o apresenta as letras e logo ele começa a reconhecer o alfabeto em tudo que vê. Com a leitura, João passa a ver e a entender tudo que antes era muito confuso. A palavra “placa” e a imagem da “professora preta” foram elementos que promoveram processos argumentativos.



Figura 3. Imagens do livro: O menino que aprendeu a ver.

Selecionamos dois turnos de diálogos que ocorreram a partir de dois elementos presentes no texto literário: a palavra “placa” e a imagem da “professora preta”. Esses elementos funcionaram como disparadores argumentativos e, a partir disso, emergiram na roda de conversa narrativas e vivências dos participantes.

Elza Frozen: Eu já vi uma placa que é pra você parar no estacionamento.

Flash: O tia. Sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar? Que tem uma placa de um carro que tem isso aqui que não pode estacionar? Tem que olhar todas as placas. E também, tem... E também, tem a... Eu já vi o desenho do Papai pig, então ele estacionou numa placa que não pode estacionar o carro.

Luc: E aí ele entendeu isso por quê? Porque tinha uma placa.

Flash: Não, não. E também ele não...ele não mudou de lugar. Então daí, a senhora coelha ela teve um.. ela, era guarda de trânsito. Então daí, ela procura carros que não tá estacionado, que tá estacionado no lugar que não pode. Então daí o papai pig foi para casa. Então daí ele ele...

Luc: Ganhou uma multa.

Flash: Multa de estacionamento.

Nos diálogos descritos acima, os turnos de fala são compostos pela inserção dos participantes a fim de compor a discussão sobre as placas. Percebemos que a fala dos próprios colegas é o que direciona os diálogos das crianças e, ao mesmo tempo, é marcada na interação pelo uso da língua e pelos gestos. Pontecorvo (2005) denomina esse processo de co-construção do raciocínio, em que o raciocínio se constrói coletivamente, ou seja, pela contribuição de um conjunto de interlocutores.

Percebemos a co-construção pelos turnos de fala em que Elza Frozen indica que existem placas para sinalizar regras de trânsito, em seguida, Flash complementa “*sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar?*” e retoma um desenho animado para justificar sua afirmativa anterior que reconhece quando alguém estaciona em locais proibidos. Flash dá seguimento iniciando uma narrativa (Bruner, 2004) em que ele traz uma experiência com desenho animado com o objetivo de exemplificar para os colegas as consequências sobre não cumprir regras e como podemos ser punidos diante de uma infração, que na história se refere ao trânsito. Ele se utiliza da memória para reconstituir uma experiência passada no presente caracterizando-a como uma experiência que orienta sobre o uso das placas nas ruas.

Elza Frozen: Ela é preta.

Ana Frozen: É morena.

Elza Frozen: É preeeeta.

Ana Frozen: Não é morena, tia?

Pesquisadora: O que você acha Luc?

Luc: É pretume.

Elza Frozen: É preta.

Ana Frozen: Tem gente que é morena.

Pesquisadora: O que você acha, Venon?

Venon: Não quero falar.

Luc: Porque ela é muito preta, parece uma sombra e uma pedra.

Ana Frozen: Eu acho que é morena, porque eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de preta, só que minha mãe disse que era morena.

No turno de fala liderado por Elza Frozen, sobre a imagem da professora, inicia-se uma discussão em torno dos termos “preta” e “morena”, em que há sequências de oposições entre os interlocutores, porém sem fornecer justificativas. Pontecorvo (2005) sinaliza que essas posições não-argumentadas são percebidas principalmente em crianças nas disputas de um brinquedo, ou pela escolha de regras de uma brincadeira. A argumentação se vincula em crianças pequenas pelos conflitos verbais referentes a objetos concretos de disputa. Diante disso, o objeto concreto nessa discussão se instaura na cor “preta” que na arena discursiva assume diferentes concepções ideológicas. Esse modo de funcionamento discursivo surge na roda de conversa com crianças, pelo signo “cor preta” como produção de significados e sentidos historicamente construídos marcados no uso da palavra para designar um marcador racial.

As questões de raça são marcadas pelo uso dos signos ideológicos que na cultura estereotipam uma marca em relação à raça negra: “A pele como significante de discriminação” (Bhabha, 1998, p. 122). Assim, vemos que a palavra “preta” e “morena” como signos ideológicos funcionam como marcadores linguísticos em que os significados de ambos são produzidos pelas vozes sociais sobre a concepção racial. A cor preta ressoa como algo negativo, depreciativo, como dito pelo participante Luc “noite”, “carvão”, “pedra”, “pretume”. E “morena” com sentido de minimizar os efeitos de discriminação, como apresenta nos dizeres de Ana Frozen *“Eu acho que é morena, porque eu tinha eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de preta, só que minha mãe disse que era morena”*. Por isso, Ana Frozen recorre à memória discursiva sobre questões raciais, em que os dizeres da mãe sobre esse tema apontam o direcionamento de sua fala.

5. CONCLUSÕES

Compreendemos a pesquisa como uma relação dialógica (Bakhtin, 2014) e de interação entre os sujeitos que diante um acordo com sua composição social estabelece diálogos e produz sentidos cuja objetivação é uma conquista relacional. Nesse sentido, a roda de conversa, espaço da construção do diálogo, é um instrumento metodológico que possibilitou no caso da pesquisa em questão contemplar as falas das crianças e seus processos argumentativos que se direcionaram não só à pesquisadora como também às outras crianças. O texto literário como recurso semiótico, produziu diálogos entre os participantes em que os disparadores argumentativos (palavra e imagem) foram importantes elementos para a construção das

narrativas na roda de conversa. Esses disparadores foram elementos importantes para o desencadeamento argumentativo das falas dos participantes como forma de se posicionarem frente aos temas discutidos na roda.

6. REFERÊNCIAS

- Alessi, V. M. (2014). *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Bakhtin, M. (2012). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2017). *Gêneros do discurso*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2004). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 189-199. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300004
- Cruz, S. V. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo, SP: Cortez.
- Luria, A. R. (2015). *A construção da mente*. São Paulo, SP: Ícone.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. *Temas em educação*, 23(1), 98-106.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. In: C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Orgs.), *Discutindo se aprende* (pp 65-88). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ponzio, A. (2012). *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Silva, C.C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51) 245-267.
- Sousa, M., Caixeta, J.E., & Santos, P.F. (2016). A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas. *Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*. Porto, Portugal, 2016.
- Valsiner, J. (2017). *Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2010). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *Eur J Psychol Educ*. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310>
- Warschauer, C. (2002). *A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

SALUD Y TRABAJO DOCENTE - UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Ana Maria Olivera Recarte

Consejo de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay
aolivera@ces.edu.uy; olivera.recarte@gmail.com

Resumen. Investigación de carácter cualitativo que analizó las percepciones de docentes de Ciclo Básico en liceos públicos de Uruguay acerca de las condiciones y medio ambiente de trabajo y su vínculo con la salud. Se identificaron factores de riesgo y satisfactores del trabajo desde el enfoque teórico de *Campo, Habitus y Capital* de Bourdieu junto al marco analítico de las Condiciones y Ambiente de Trabajo (CyMAT) de OIT. En una primera etapa se entrevistó a directores de cuatro centros seleccionados y se observó el accionar del profesorado en las instituciones visitadas. En segundo lugar, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes efectivos con más de cuatro años de ejercicio y menos de veinte años de antigüedad de diferentes sectores del conocimiento Ciencias Sociales, Arte y Expresión y Ciencias Experimentales. La principal técnica utilizada fue la entrevista en profundidad cuyo producto narrativo fue sometido al análisis de contenido convencional a partir del cual se crearon seis dimensiones analíticas: *a*: Dificultades que encuentra en el liceo para cumplir con la planificación educativa; *b*: El problema de los espacios; *c*: El problema del tiempo, *d*: Satisfacción con el trabajo, *e*: Carga laboral síquica y física y *f*: La Evaluación como problema.

Palabras clave: Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo; Salud y Trabajo docente.

HEALTH AND TEACHING WORK - QUALITATIVE RESEARCH

Abstract: Qualitative research where the perceptions of teachers of Basic Cycle in public schools in Uruguay about working conditions and environment and their link with health were analyzed. Risk factors and job satisfaction were identified from the theoretical approach of Field, Habitus and Capital of Bourdieu in dialogue with the analytical framework of Conditions and Work Environment (CyMAT). In a first stage, directors of four selected centers were interviewed and the actions of teachers in the institutions visited were observed. Secondly, in-depth interviews were conducted with effective teachers with more than four years of exercise and less than twenty years old from different sectors of knowledge Social Sciences, Art and Expression and Experimental Sciences. The main technique used was the in-depth interview whose narrative product was subjected to the analysis of conventional content from which six analytical dimensions were created: *a*: Difficulties found in the high school to comply with educational planning; *b*: The problem of spaces; *c*: The problem of time, *d*: Satisfaction with work, *e*: Psychic and physical workload and *f*: Evaluation as a problem.

Keywords: Conditions and Working Environment; Health and Teaching Work.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación en Uruguay se rige por la ley 18437 que fue promulgada el 12 de diciembre de 2008 por el Poder Ejecutivo donde se establecen los fines, objetivos y orientación de la política educativa en todos sus niveles, incluida la educación no formal y habilitación y supervisión de los institutos privados de enseñanza. En marzo de 2016 la ANEP desarrolló el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) que incluye un Protocolo de actuación para los distintos actores de cada Centro y así lograr la continuidad de los Ciclos Educativos. Este programa ha significado el seguimiento y monitoreo de cada cohorte de Enseñanza Media Básica (EMB) a fin de evitar la

desvinculación primero cognitiva y luego institucional del estudiante. Para ello el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano de dirección de la enseñanza secundaria pública en el país, ha dispuesto la creación de las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa (UCDIE), se trata de equipos departamentales que conjuntamente con las estructuras organizativas ya existentes en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, terciaria) trabajan coordinadamente en establecer aquellos espacios y acciones dirigidos al desarrollo exitoso de las políticas educativas.

Con su creación se pretende fortalecer los procesos de desconcentración de las políticas educativas, contribuir a la concreción de un modelo cohesionado de integración educativa en clave territorial, potenciar la coordinación de la educación formal y no formal y la participación de todos los actores en cada territorio. La institución educativa estructura la construcción de lo común mediante la escolarización que implica pasar de un aprendizaje incidental a un aprendizaje intencional. A medida que avanza el alumno en los niveles de enseñanza especialmente en la secundaria las exigencias de abstracción, descontextualización, controlar y aprender a aprender son mayores.

Es en este tramo del desarrollo de creciente autonomía de los/as adolescentes donde se necesita contención emocional y cuando no se produce la satisfacción de las expectativas termina generando la desvinculación institucional. En el contexto aludido ¿Cómo aproximarse a la relación entre la salud y el trabajo docente?

En dicha pregunta se encuadra el tema de la presente investigación. El trabajo en sí mismo constituye un determinante social de la salud y la calidad de vida.

Existe importante evidencia empírica respecto a que los indicadores de salud, bienestar y enfermedad tienen una vigorosa relación con los diferentes procesos de trabajo. Modelos de causalidad en salud laboral asumen que la preservación del estado de salud y los daños a la misma están asociados con las condiciones en que las personas realizan su trabajo.

Es un espacio social de múltiples interacciones ya sean de orden sistémico, individual, colectivo o biológico. Los indicadores referidos a factores de riesgo presentes en los puestos de trabajo son entre otros las condiciones de empleo y la organización del proceso de trabajo. Además, suelen existir recursos y acciones preventivas

desarrolladas por empresas y trabajadores asociadas a diferentes estrategias para el afrontamiento de los eventuales daños a la salud derivados del trabajo.

En el campo del trabajo docente interesa estudiar y comprender la constitución y el posicionamiento del sujeto, el proceso de trabajo y el amplio entorno donde el mismo es ejecutado. En este punto es particularmente aplicable el enfoque teórico de Pierre Bourdieu dado que en el campo de la educación a una multiplicidad de actores se agrega una multiplicidad de campos edificando un constructo de relaciones sociales particularmente complejo donde los actores ponen en juego su capital, entendido este como total y constituido por los *capitales económico, cultural, simbólico y social*. Bourdieu (1997).

El marco analítico que propone Bourdieu no da cuenta de un mundo idealizado sino al contrario, muestra a los actores disputando con su *habitus* los espacios de poder donde su capital (simbólico, social, cultural o económico) les permita ubicarse. Seguramente el “docente tipo” ocupe un lugar relativamente importante en la escala de lo simbólico y lo cultural y una posición débil en términos de capital social y económico y no cuesta pensar que la variable salud ha de ser, ora estrategia defensiva, ora estrategia de sobrevivencia en un campo hostil donde seguramente se encuentra en la posición más débil como trabajador asalariado sujeto a jerarquía.

El docente en tanto actor social construye percepciones sociales acerca de su mundo laboral donde lleva adelante su quehacer educativo y de las prácticas que en él ocurren. A partir de aquí surgen interrogantes: ¿Qué aspectos de la organización del trabajo pueden ser advertidos por los actores involucrados como principal o principales causas de daño a la salud? ¿Hasta qué punto el malestar docente forma parte de la explicación o del discurso de los actores involucrados?

En este caso se propone asociar al concepto de malestar docente la definición de Salud: Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en una definición de amplia divulgación en estos tiempos, el concepto de salud se entiende como un “estado completo de bienestar físico, mental y social” no consistiendo solo en la ausencia de enfermedad (Alcántara, 2008).

Por otro lado, y complementario al concepto de Salud asociado al proceso de trabajo están las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) que comprende a todos

los elementos reales que inciden directa o in/directamente en la salud de las y los trabajadores, constituyendo un conjunto que obra en la realidad concreta de la situación laboral (Neffa, 2015).

2. OBJETIVOS

Principal: Analizar las percepciones de los docentes de enseñanza secundaria sobre la relación entre la organización del trabajo docente y daños a la salud. **Específicos:** Asociados a las preguntas de investigación:

- 1: ¿Cómo se percibe el sorteo de las dificultades que se encuentran en el liceo para cumplir la planificación educativa y encontrar satisfactores en el trabajo?
- 2: ¿Cómo se percibe la disposición de tiempos institucionales para el aprendizaje de las y los estudiantes?
- 3: ¿Cómo se observan los espacios físicos del liceo respecto a su adecuación para cumplir la tarea docente?
- 4: ¿Cómo impactan los tiempos institucionales de aula, coordinación y recreación respecto a su adecuación para el buen desempeño profesional?

3. MÉTODOS

Para la recolección de información la técnica principal fué la entrevista en profundidad. La muestra, en la etapa de selección de casos tuvo carácter intencional sin pretensión de representatividad estadística sino que estuvo signada por la búsqueda de relatos sustantivos en relación a la temática de investigación planteada (Flick, 2012). El trabajo de campo se realizó en los meses de octubre-noviembre de 2017 en la jurisdicción Norte 2 del CES que comprenden los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo. Se realizaron 12 entrevistas en profundidad a docentes mujeres en funciones de docencia directa, tituladas y efectivas. Dichas entrevistas fueron desgrabadas y procesadas a través del MAXQDA 2018, software aplicado a la investigación cualitativa. Se realizó análisis de contenido convencional y para ello el corpus discursivo de las entrevistas fue objeto de un proceso de etiquetado por segmentos de acuerdo a definiciones analíticas previas.

3.1 Resultados

Análisis de las narrativas de los actores. A efectos de operativizar el análisis narrativo se crearon dimensiones analíticas a partir de los indicadores micro de las condiciones y medio ambiente de trabajo:

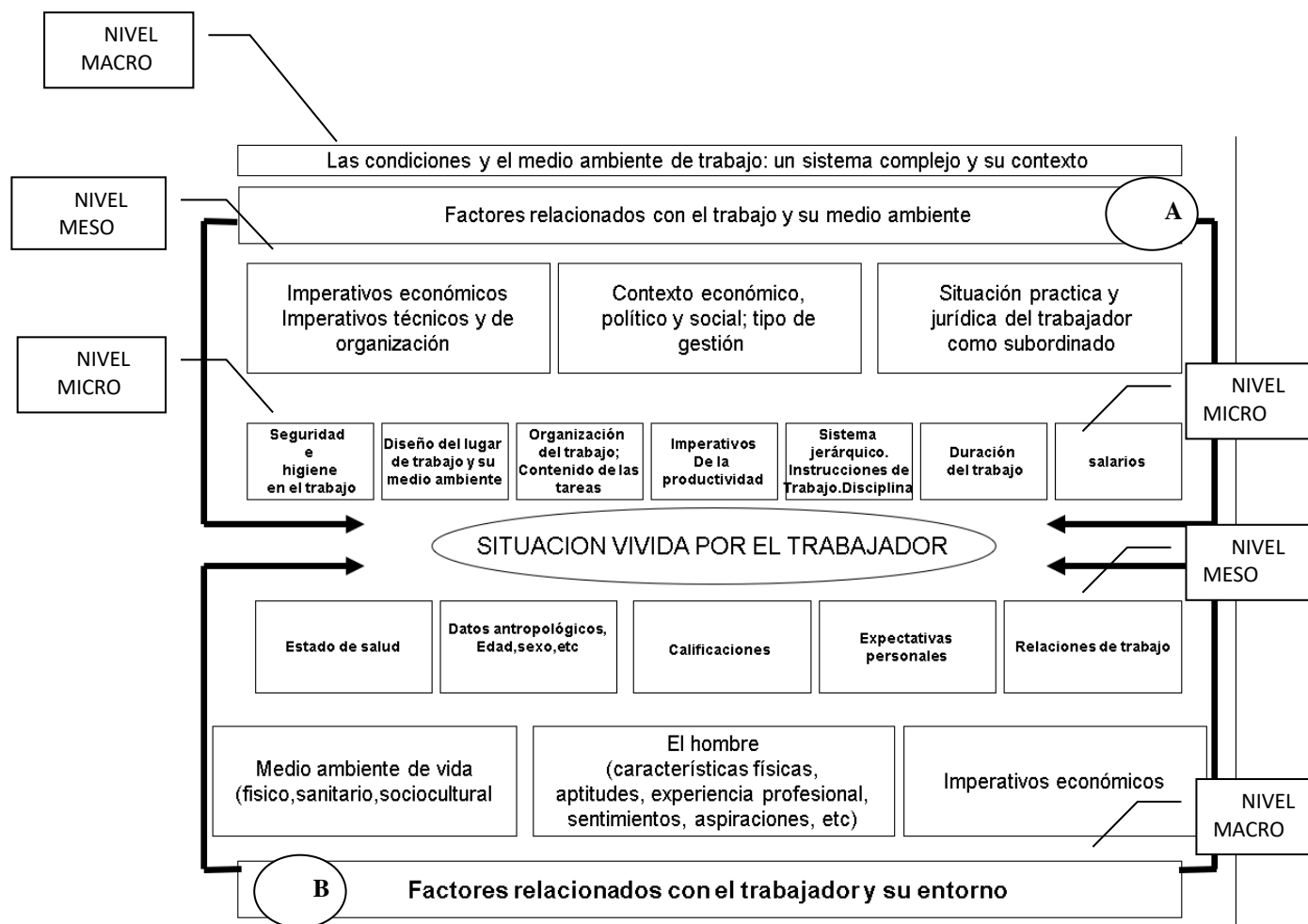


Figura 1. Esquema rector del análisis. Las CyMAT

Fuente: Material didáctico/DSO. Departamento de Salud Ocupacional de Facultad de Medicina. UdelAR

Una vez conceptualizados los indicadores micro de las CyMAT abordar la narrativa de los entrevistados supuso una lectura recursiva y reflexiva de las entrevistas realizadas en 2 etapas sucesivas y diferenciadas.

- Etapa A: Detectar tópicos narrativos a partir de las definiciones operativas de los indicadores micro de CyMAT.

- Etapa B: Establecer dimensiones analíticas que dieran cuenta de los objetivos de la investigación a partir de vincular definiciones teóricas previas con la evidencia empírica construida.

Cuadro 1. Tópicos narrativos y dimensiones analíticas

Tópicos narrativos a partir de las definiciones operativas de los indicadores micro de CyMAT (Dimensión A)	Tópicos narrativos a partir de las definiciones operativas de los indicadores micro de CyMAT (Dimensión B)	Dimensiones analíticas entre categorías teóricas y evidencia empírica construida
Aspectos salariales	Relaciones de trabajo	Dificultades que encuentra en el liceo para cumplir con la planificación educativa
Duración del trabajo/ carga horaria	Expectativas personales	El problema de los Espacios
Sistema jerárquico	Sistema de calificaciones/evaluación	El problema del Tiempo
Imperativos de productividad	Género y edad	Satisfacción con el Trabajo
Contenido de las tareas	Aspectos vinculados a la salud	Carga laboral síquica y física
		La Evaluación como problema

3.2 Hallazgos principales

El propósito de esta investigación consistió en relevar y analizar sin pretensiones generalizadoras las percepciones de los docentes de enseñanza media de los centros estudiados acerca de las condiciones de trabajo y su impacto en la salud. Se constató una relación intensa entre el proceso de salud enfermedad de los trabajadores de docencia directa y la forma en que dicho proceso está determinado por la condiciones y medio ambiente de trabajo. Las percepciones del universo de vida investigado tienen su expresión empírica en las dimensiones analíticas construidas a los efectos del análisis:

- **La planificación educativa.** El discurso docente identifica claramente aquellos elementos que dificultan el trabajo docente y existe una verificable búsqueda de estrategias de facilitación por parte de quienes viven su trabajo día a día;
- **Los Espacios.** Existe una negociación permanente del uso de los espacios del liceo con otros actores institucionales y se verifica una necesidad sentida respecto a la creación de liceos pensados para el currículo del siglo XXI;
- **El Tiempo.** El ejercicio de la práctica docente está atravesado por una tensión permanente por el “tiempo que falta”. Falta tiempo para: el contacto diario con el estudiante, en la vinculación con el trabajo colaborativo con otros actores, para la

corrección, planificación y descanso, en el vínculo con el contacto con los padres y la comunidad educativa. El factor tiempo siempre aparece como una carga psíquica significativa del trabajo docente. Signos y síntomas de carácter somático se expresan en narrativas donde la falta de tiempo es una alusión de carácter permanente;

- **Satisfacción con el Trabajo.** Es el lugar donde cobran un peso significativo los satisfactores de la profesión. Los mismos cubren el amplio espectro que van desde el trabajo de aula a la planificación y en el sentido dinámico de los saberes que circulan en la organización. Dichos satisfactores contemplan además la posición que ocupa la profesión en las representaciones sociales y es motivo del compromiso que se detecta en la percepción de los docentes, orientados a una búsqueda permanente de la mejora de la función docente y de la identidad profesional personal y colectiva. Carga laboral síquica y física. Tal como señalamos respecto “El Tiempo” la carga física y síquica del trabajo son los conectores más robustos de la compleja relación entre el trabajo docente y el continuo salud- enfermedad de los docentes, sea en su expresión individual como colectiva. Allí además se agrega un componente esencial: el corte de género que radicaliza algunas expresiones *del desgaste de las trabajadoras*: las mujeres docentes tienen a su cargo tareas de cuidado familiar que incrementan el trabajo diario. Los síntomas físicos que asocian las docentes a su tarea cotidiana son, entre otros, cefaleas persistentes, dolores de columna, osteoarticulares, pérdida de visión y un dato de enorme sensibilidad profesional: la pérdida de la voz;
- **La Evaluación.** La evaluación del docente es un proceso complejo donde se instalan lógicas inherentes a la estructura de jerarquía laboral y de relaciones entre trabajadores, ya sea en un nivel vertical como horizontal. Relaciones humanas, profesionales, de vínculos y de colaboración ingresan en un territorio volátil y complejo para quienes habitan el campo de la educación (en términos de Bourdieu). Es en el momento de la evaluación donde la noción de capital (sobre todo el capital simbólico y el social) permite ubicar a los individuos en la trama de las posiciones sociales. Si bien es una noción con un fuerte contenido abstracto también traduce tensiones que los individuos sienten en sus cuerpos. Los términos de una evaluación tienen consecuencias duras (buenas o malas) sobre la carrera docente.

4. CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación consistió en relevar y analizar sin pretensiones generalizadoras las percepciones de los docentes de enseñanza media de los centros estudiados acerca de las condiciones de trabajo y su impacto en la salud. Se concluye que los resultados principales de investigación plantean algunas sugerencias o recomendaciones para la mejora de la salud de los docentes y sus condiciones y medio ambiente de trabajo. En

cuanto al problema de investigación se constató una relación intensa entre el proceso de salud enfermedad de los trabajadores de docencia directa y la forma en que dicho proceso está determinado por la condiciones y medio ambiente de trabajo. Las percepciones del universo de vida investigado tienen su expresión empírica en las dimensiones analíticas construidas a los efectos del análisis:

En relación a *la planificación educativa* el discurso docente identifica claramente aquellos elementos que dificultan el trabajo docente y existe una verificable búsqueda de estrategias de facilitación por parte de quienes viven su trabajo día a día. Sobre los espacios debe señalarse que existe una negociación permanente del uso de los mismos en el liceo. Ello ocurre con otros actores institucionales y se verifica una necesidad sentida respecto a la creación de liceos pensados para el currículo del siglo XXI.

El ejercicio de la práctica docente está atravesado por una tensión permanente por el “*tiempo que falta*”. Falta tiempo para: el contacto diario con el estudiante, en la vinculación con el trabajo colaborativo con otros actores, para la corrección, planificación y descanso, en el vínculo con el contacto con los padres y la comunidad educativa.

El factor tiempo siempre aparece como una carga psíquica significativa del trabajo docente. Signos y síntomas de carácter somático se expresan en narrativas donde la falta de tiempo es una alusión de carácter permanente. Un lugar sustantivo y destacable son *los satisfactores de la profesión*. Los mismos cubren el amplio espectro que van desde el trabajo de aula a la planificación y en el sentido dinámico de los saberes que circulan en la organización. Dichos satisfactores contemplan además la posición que ocupa la profesión en las representaciones sociales y es motivo del compromiso que se detecta en la percepción de los docentes, orientados a una búsqueda permanente de la mejora de la función docente y de la identidad profesional personal y colectiva.

Tal como señalamos respecto “al tiempo” *la carga física y síquica del trabajo* son los conectores más robustos de la compleja relación entre el trabajo docente y el continuo salud-enfermedad de los docentes, sea en su expresión individual como colectiva. Allí además se agrega un componente esencial: el corte de género que radicaliza algunas expresiones del desgaste de las trabajadoras: las mujeres docentes tienen a su cargo tareas de cuidado familiar que incrementan el trabajo diario. Los síntomas físicos que asocian las docentes a su tarea cotidiana son, entre otros, cefaleas persistentes, dolores de columna, osteoarticulares, pérdida de visión y un dato de enorme sensibilidad profesional: la pérdida de la voz.

La evaluación del docente es un proceso complejo donde se instalan lógicas inherentes a la estructura de jerarquía laboral y de relaciones entre trabajadores, ya sea en un nivel vertical como horizontal. Relaciones humanas, profesionales, de vínculos y de colaboración ingresan en un territorio volátil y complejo para quienes habitan el campo de la educación (en términos de Bourdieu). Es en el momento de la evaluación donde la noción de capital (sobre todo el capital simbólico y el social) permite ubicar a los individuos en la trama de las posiciones sociales. Si bien es una noción con un fuerte contenido abstracto también traduce tensiones que los individuos sienten en sus cuerpos. Los términos de una evaluación tienen consecuencias duras (buenas o malas) sobre la carrera docente. La relación entre *el trabajo docente y su vínculo con la salud* del trabajador aparece como un campo necesario de recolección de evidencia empírica y conformación de masa crítica a efectos de intervenir en las claves explicativas del denominado “malestar docente”¹.

En ese sentido, las percepciones de los trabajadores en torno a la salud y la enfermedad aparecen como un espacio adecuado para generar reflexión teórica orientada a comprender los procesos sociales que habiliten la mejora de las condiciones del trabajo docente.

En razón de dar cumplimiento a la Ley 18.508 que refiere a la Negociación Colectiva en el marco de las relaciones laborales y en virtud de que debe cumplirse con el Decreto 291/007 que reglamenta el Convenio Internacional de Trabajo N°155 ratificado por la ley 15.965 del 28 /6/1988 el Consejo de Educación Secundaria , con fecha 30 de julio de 2013 conforma una Comisión de Salud Laboral de carácter bipartito con delegados del CES, FENAPES y Asociación de Trabajadores de Enseñanza Secundaria (ATES) que exhorta a promover la salud de los trabajadores con comisiones por centro educativo, con titular y suplente. En sus cometidos está la planificación de la prevención combatiendo los riesgos laborales en su origen, promover y mantener la cooperación en salud, seguridad y ambiente laboral.

La principal recomendación de esta investigación es la aplicación sistemática de dicho marco normativo. Debe señalarse que ello incluye revisar en forma consensuada entre los actores del quehacer educativo la relación adecuada entre la salud y el trabajo docente como una condición inexcusable para la generación de un clima organizacional de los liceos públicos que propenda a la mejora continua de la oferta educativa. Sabedores de que el ejercicio consciente y responsable de los cargos de Gestión pública por sí solos no modifican

¹ Refiere a la obra de José Manuel Esteve (1997) cuyo título se ha transformado en una metáfora recurrente para aludir a la relación entre la salud y el trabajo docente

estructuras tradicionales de ver y verse como trabajadores docentes, es necesario la facilitación de la política educativa para el encuentro e implementación de los cambios necesarios.

5. REFERENCIAS

- Alcántara, M. G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1)93-107.
- ANEP (2007). *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*. Disponible en : http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/relevamientos/Censo_Nacional_Docente_2007.pdf
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84-339-0543-0.
- CES. (2018). *Monitor Educativo*. Disponible en: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Morata: A Coruña, España.
- Neffa, J. C. (2015). *Introducción al concepto de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT)*. Editorial: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas en Revista: Voces del Fénix/ISSN: 1853-8819.
- Robalino, M., & Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay*. Coordinación: Magaly Robalino Campos y Antón Körner/ Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago de Chile, Chile.
- Tedesco, J. C. (2008). *¿Son posibles las políticas de subjetividad? en Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Tomasina. (2005). *Estudio de caso en Uruguay Universidad de la República, Uruguay Facultad de Medicina Departamento de Salud Ocupacional en: condiciones de trabajo y salud docente estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay* (pp. 197-211). Coordinación: Magaly Robalino Campos y Antón Körner.

ORIENTAR SEGUNDO A METODOLOGIA ORIENTADA PARA O CONTEXTO E O INVESTIGADOR: PARTE I QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Serafim Camalhão¹ e Horácio Saraiva²

¹ISCTE IUL, Portugal. serafimleopoldo@hotmail.com;

²Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. horaciosaraiva@gmail.com

Resumo. Orientar teses e dissertações é um dos desafios que se colocam quer a orientadores quer a orientandos. Na metodologia orientada para o contexto e o investigador preocupamo-nos em colocar ao conhecimento e a investigação um triplo desafio: estar acessível a todos, estar mais próxima da realidade e que seja exequível tendo em conta o investigador concreto e não em abstracto. Nos livros de metodologia as questões da orientação colocam-se principalmente a nível prático. A pouca integração teórica sobre as práticas a nível metodológico, dificulta a compreensão do que se está a falar. É um tema complexo, o qual originou dois artigos, independentes, mas que se complementam. A primeira parte aborda questões teóricas e de carácter mais filosófico, o segundo mais orientado para a prática. O centro da nossa atenção está a nível micro, numa relação privilegiada entre orientador e orientando com o fim de levar a bom termo um trabalho académico. Defendemos que mesmo que o resultado de uma investigação seja generalizável, o processo que a construiu é único e irrepetível.

Palavras-chave: Orientar; Investigar; Metodologia; Teoria; Pedagogia.

DIRECTING ACCORDING TO METHODOLOGY ORIENTED FOR THE CONTEXT AND RESEARCHER: PART I: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL QUESTIONS

Abstract. Guiding master dissertations and doctoral theses is one of the challenges faced for both the professors' supervisors and the supervised students. In the methodology oriented for the context and researcher, we are concerned in posing to the knowledge and researcher one triple challenge: to be accessible to all, to be closer to the reality and to be workable, taking in account the concrete researcher and not in abstract. In the books of methodology the questions of orientations, are posed in a practical level. The little theoretical integration and framework, makes more difficult the understanding of what is spoken. It is a complex theme, which produced two articles, they are independent but also complement each other. The first part discusses the theoretical questions and character more philosophical, the second is more oriented to practical aspects. The centre of our orientation is at a micro level, in privileged relation between supervised and oriented, with the aim of taking the academic work at a good end.

Keywords: Supervising; Researching; Methodology; Theory; Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

As questões ligadas ao tema da orientação de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento são dos temas mais discutidos no meio académico. O tema não é novo nas Ciências Sociais e Humanas, embora possam existir referências mais antigas, o primeiro contacto que os autores deste artigo tiveram com este problema está em Eco (1991) na obra "Como se faz uma tese em ciências humanas" em que originalmente publicado em 1977. Nesta obra observam-se as diferenças entre alunos universitários tendo em conta o seu contexto social, cultural e económico, assim como, com os problemas colocados à orientação na óptica dos alunos. Também é um tema discutido nos congressos, nomeadamente do CIAIQ

que em 2013, Amado (2013) num painel de discussão colocava os problemas da investigação qualitativa e necessidades de formação face ao Processo de Bolonha. Numa referência mais actual está o workshop realizado no CIAIQ 2019 onde Taquette, Souza e Maher (2019) numa proposta de ensino de metodologias qualitativa, colocam os problemas que aplicam-se também a uma relação de orientação. De uma forma geral sempre que se fala do ensino e aplicação de metodologias qualitativas, neste congresso, e nas universidades em geral quando é necessário fazer escolhas em relação a uma Dissertação de Mestrado ou Tese de Douramento o tema e os problemas são amplamente discutidas.

Neste artigo está presente uma abordagem auto-etnográfica (Hughes & Pennigton, 2017), os autores deste texto defendem que os orientadores e alunos orientados na sua relação partem das suas experiências pessoais e académicas na forma uma investigação se desenvolve. No caso dos autores deste texto reflectem também as suas experiências académicas e as suas opções seguem a linha metodologia orientada para o contexto e o investigador. Realizou-se uma revisão da literatura, a qual incluiu estas e outras obras, chegando à conclusão que não há livro de metodologia que não fale deste tema directa ou indirectamente, mas espalhado em várias páginas, por exemplo em Rossman e Rallis (2017) parece que o orientador não existe, mas na fase formação, é suposto o acompanhamento institucional e as fases de referência de uma investigação e orientação estão presentes. Outro exemplo Bryman (2016) o orientador surge mencionado uma vez, mas em Silverman (2017) esta figura surge implícita e explicitamente ao longo do texto. Encontrou-se, no entanto autores que se dedicam ao tema, das quais destacam-se, Beaud (2006) apresenta esquematicamente como faz-se uma orientação, e Johnson (2016) mostra os problemas que se colocam aos orientadores nesta área.

A literatura consultada revelou que o tema é complexo, o que levou aos autores deste texto, a escrever dois artigos independentes, mas que se complementam, um mais teórico e filosófico e outro mais prático tendo uma investigação, em comum, ambas utilizam a metodologia orientada para o contexto e o investigador.

O título deste artigo é “Orientar Segundo a Metodologia Orientada para o Contexto e o Investigador”, evoca a importância da teoria, teorização e filosofar nas Ciências Sociais. A filosofia permite a sistematização e organização do conhecimento em vários ângulos permitindo a discussão (Husserl, 2009). Observa-se que a filosofia tem sido mal vista, utiliza-se, em vez disso o termo paradigma (Lincoln & Guba, 1985), e a teoria é uma forma de fixar

e dar coerência aos conhecimentos produzidos que (Gadamer, 2001) intimamente ligados ao contexto histórico e social de onde surgiram. A teoria é vista como uma fotografia (Becker, 1998; Blumer, 1969) que integra todos os elementos empíricos. Criticamos a tendência (Almeida & Pinto, 1986) de desvalorizar a teoria e a reflexão sobre as práticas científicas em detrimento da parte empírica, perde-se assim a profundidade, coerência e lógica do conhecimento produzido.

A metodologia orientada para o contexto e para o investigador tem origem na *Grounded Theory*, onde Glasser e Strauss (1967) propõem-se construir teorias a partir de dados. Na aplicação desta metodologia à orientação, defende-se que o trabalho de um orientador e um investigador não está apenas em construir, testar e melhorar teorias, mas também em tornar-se numa ferramenta que permita fundamentar teorias ao inverter o processo de investigação. Um dos desafios que se coloca ao investigador, está em fundamentar as suas opções teóricas, metodológicas e decisões que toma ao longo do processo de investigação. Este tem a necessidade de compreender e integrar teoricamente os seus dados assim como tem de defender o seu trabalho diante de um júri.

O tema da orientação académica está centrado em dois actores, o orientador e o investigador aluno de mestrado ou doutoramento. Há uma proximidade que existe nesta relação que leva a entrarmos na investigação fenomenológica, temos por centro a experiência e a vivência humana, (Moustakas, 1994), em que está presente uma atitude de escuta do outro, de autoconhecimento tão importantes na relação orientador com o orientando e na relação com os participantes (Finlay, 2011).

2. ORIENTAR UMA CONCEPÇÃO ECOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Orientar trabalhos académicos, especialmente Dissertações de mestrado e Teses de Doutoramento implica ter uma concepção de investigação ecológica. Segundo esta, o orientador e aluno orientado, tomam as suas decisões e situam-se em função de um contexto específico. Nesta relação estão presentes actores, uma localização e relações sociais, dito de outro modo, os eventos e as decisões localizadas em contextos concretos, situados em um tempo histórico que o torna único. Está ainda presente a complexidade com relações entre múltiplos elementos, onde ambos nem são totalmente contingentes nem totalmente independentes (Abbot, 2016). A incerteza, a constante reorganização que surge numa investigação atribui um grau de liberdade que permite a descoberta e o conhecimento. A investigação, neste contexto, é uma experiência holística (Sultan, 2019), onde os participantes

são colaboradores na investigação. Diverge-se, assim de uma concepção clássica de investigação que separa o investigador do sujeito de estudo, afirmando que este corporiza e experimenta a vida do que se passa no campo. Passando esta filosofia para a relação entre orientador e orientando, ambos são colaboradores na investigação, há uma relação de proximidade, essencial para que estes possam coordenar o trabalho e permitir uma compreensão mútua.

Perante a complexidade e a incerteza, o investigador e o orientador necessitam de um modelo simples, acessível e flexível de investigação. Neste modelo, combinamos um modelo circular, investigação à imagem da Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015) com um modelo linear de uma visão clássica (Beaud, 2006). O centro da atenção do trabalho académico vem do contexto onde se faz a investigação, e é este que domina todo o trabalho a efectuar. Os elementos de uma investigação mantidos, mas até ao fim desta, são mantidos em aberto, deste modo, permitem ajustar-se ao campo e à descoberta de novos elementos.

A imagem que tem-se do processo de investigação, é baseado em Holstein e Gubrium (2004). A forma como nós autores deste artigo, interpretamos a contribuição destes autores, vemos a investigação como um caminho que visa chegar a um destino ou fim. O investigador vai percorrendo as várias etapas recolhendo informação através de metodologias, métodos e técnicas, observando o que vai acontecendo. Esta recolha de informação é feita parando nos momentos principais e sempre que se justifique. Este não tem tempo para voltar para trás quando lhe falta um detalhe ou comete um erro, mesmo que o faça a situação já mudou e estará a andar sempre em frente. O que pode fazer e analisar em profundidade o que recolheu, melhorar o que está a fazer assim como o que fará a seguir. Procederá assim até chegar ao seu destino, com um relatório final da investigação social. Pode-se dizer isto de outro modo, o que todos os actos e procedimentos associados a uma investigação feitos num momento passado fazem parte do presente, estes condicionam e preparam o que se fará no futuro.

2.1 Questões Terminológicas: Mentor ou Orientador?

Usualmente no final da parte escolar de um mestrado ou doutoramento, os alunos necessitam de um orientador para prosseguir para a fase de investigação. O que a literatura diz é que a relação entre o professor que orienta e o aluno que orienta podem ser problemáticas, por exemplo, Eco (1991) tem uma secção com o sugestivo título de como o aluno evitar ser

explorado pelo orientador. Num olhar mais positivo, que ambas as partes neste processo necessitam de ter consciência das condições necessárias quer para orientar quer para fazer investigação (Silverman, 2017). Neste artigo surgem três figuras centrais, o orientador, o mentor e o que defendemos, o orientador mentor.

Atrás destas três figuras, está um problema que, utilizando o termo de Glasser (1998), *minus menthoring*, significa que o aluno à saída da parte escolar, deveria ser autónomo para recorrer ao orientador apenas para monitorização, aconselhamento e situações que não saiba resolver por si mesmo. As falhas de formação farão com que este fique demasiadamente dependente do orientador.

A outra crítica vem de Silverman (2017), a formação demasiado teórica dificulta o trabalho do investigador, recomenda que na parte escolar o aluno faça um estudo piloto e neste período, este adquira as competências práticas de que vão necessitar. Um terceiro e último problema refere duas situações: na primeira, o aluno está numa situação relação de dependência e fragilidade em relação ao orientador, seguindo os interesses deste em detrimento daquilo que o trouxe para fazer um mestrado ou doutoramento; na segunda, (Silverman, 2017) a falta de orientação que leva a que o aluno fique sozinho, sendo que consegue fazer o seu trabalho, recorrendo a (Quivy & Campenhoud, 1992) peritos, professores e colegas que funcionam como mentores. O afirma-se nesta frase com base em Glasser (1998) e (Silverman, 2017) e muitos outros autores é que no final da parte escolar de um mestrado ou doutoramento o aluno deve ter os conhecimentos para ser autónomo e não depender excessivamente do orientador.

Pessoalmente os autores deste artigo, afirmam criticando, que um sistema que promove a excessiva dependência do orientador, estão a prestar um mau serviço ao meio académico e ao aluno. Colocam-se então as questões terminológicas, com a pergunta, o que é um orientador? O orientador é a figura formal que está presente nos momentos principais da investigação. Beaud (2006) mostra como se pode fazer uma boa orientação no modelo clássico, o orientador estabelece um calendário onde estão definidos os principais momentos da investigação, nesses momentos está implícita a autonomia do investigador, mas também o papel de supervisão do mesmo que ajuda o aluno a corrigir e a estruturar o seu trabalho. É uma relação clara, recíproca, hierárquica em que cada um sabe o que tem a fazer, baseado em entendimentos comuns construídos momento a momento.

O mentor em comparação com o orientador é uma figura informal comparando-o com o formalismo de um orientador. A sua utilidade é evidente, na literatura, Johnson (2016), resume bem a sua utilidade e seu uso no meio académico que adaptamos a nossa metodologia. O mentor é um aluno ou professor com muita experiência que apoiam colegas ou alunos não graduados. No caso deste artigo incide apenas em professores, cuja função é acompanhar os alunos que começam o seu mestrado ou doutoramento e por isso não possuem conhecimento quer da instituição quer da universidade. Este professor estabelece uma relação pessoal, duradoura e recíproca. Poderia-se dizer que a criação de laços pessoais de proximidade tem a função de acompanhar o aluno ao longo do seu percurso académico na instituição, ajudando-o nas suas dificuldades e nas falhas de formação. Promove o desenvolvimento, social, cultural, académico e pessoal, moldando mesmo a identidade do aluno que apoia.

O orientador mentor alia a formalidade do orientador com a informalidade do mentor. Na orientação há um papel de neutralidade (Johnson, 2016; Silverman, 2017) e uma distância que permite ver os problemas com uma clareza mas por outro lado a mesma distância dificulta uma comunicação eficaz. O mentor é mais informal, mais emotivo, pode ajudar o investigador mais de perto, mas um envolvimento não ajuda a ter uma visão clara dos problemas, podendo mesmo levar a interpretações erradas. De um certo modo Johnson (2016) admite que um mentor pode estar aliado a um orientador e ambos podem complementar-se. Quando um aluno entra num mestrado ou doutoramento após anos de afastamento do meio académico, se for trabalhador estudante, acumule o papel de pai ou mãe de família, for portador de uma deficiência, limitação ou característica específica que implique uma maior atenção, necessitará não apenas de um orientador mas de um mentor e um professor que o ajude em todo processo de investigação.

3. ORIENTAÇÃO COMO CENTRO DA ATENÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO

A orientação como centro da investigação está na relação entre orientador e aluno orientado, incluindo as relações que estes têm com os participantes. Independentemente da dimensão e tipo de investigação, esta abordagem encontra-se a nível micro, tem por objectivo estudar a especificidade de cada contexto e por conseguinte não visa generalizações. O objectivo é construir investigações que se adequem ao locais e contextos estudados adaptados quer ao investigador quer aos participantes.

Estudar a orientação de trabalhos em meio académico implica privilegiar o olhar para dentro, para o docente orientador e para o aluno para as suas características na relação privilegiada entre estes. Para esse efeito juntamos contribuições dos diversos elementos das Ciências Sociais, as quais são: as histórias de vida (Bertaux, 2016), estudam os percursos de vida de uma pessoa no seu contexto histórico, no caso do orientador e orientando; na obra colectiva de Berthelot (2018), onde diversos autores falam da constituição e autonomia das diferentes ciências sociais, centrada na epistemologia das ciências sociais, no nosso caso observamos como constrói uma investigação e esta ganha coerência; na auto-etnografia revela-se que o investigador leva para o campo os seus referenciais culturais e estes são úteis no desenvolvimento da investigação (Chang, 2008), este faz múltiplas sínteses juntando diferentes culturas, experiências (Hughes & Pennigton, 2017) e tratando-se do trabalho colaborativo entre orientador e orientando é o que (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013) chama-se de auto-etnografia colaborativa; por último na orientação um trabalho colaborativo, mas parte-se da ideia de (Sultan, 2019) que todos os que intervêm directamente na investigação, formam uma equipa.

Neste momento é importante abordar os principais pontos que fazem parte de uma teoria relacionada com a metodologia adaptada ao contexto e ao investigador. As questões levantadas por cada ponto são do foro relacional e fruto das interacções entre os diversos actores, estas são: a questão da objectividade, o eu na orientação, o nós na criação de uma identidade, o outro como ruptura epistemológica e por último o orientador com um papel terapêutico. Sucintamente observemos qual é a contribuição de cada ponto:

- A subjectividade, intersubjectividade e objectividade são termos que se colocam à orientação, adaptamos a contribuição de Schütz (2008) a esta realidade. A subjectividade tem a ver com o eu e as suas vivências. O orientador e orientando partem das suas experiências biográficas, naturalmente subjectivas com uma racionalidade própria. A intersubjectividade são compostas pelos entendimentos e valores comuns base de todo o conhecimento, em que o orientador e o orientando criam entendimentos que possibilitam trabalharem em conjunto. A objectividade, não significa olhar para a realidade do ponto de vista exterior com um olhar de um observador desinteressado, mas sim apropriar-se ou conhecer um objecto interiorizando-o na sua vivência e proximidade.
- O eu na orientação é traduzido com o termo identidade pela dificuldade objectiva de perceber o mesmo objectivamente (Kaufmann, 2010). É um conceito complexo fruto do meio social e histórico com sentimentos de pertença contraditórios, subjectivos e pertença a vários grupos e

níveis do micro ao macro. Na relação entre orientador e orientando existem ideias preconcebidas do que cada um é, quer e pretende fazer. Rossman e Rallis (2017), neste mesmo sentido, mostram que quando um aluno chega à universidade, este traz consigo as suas experiências, características e uma história que vai guiar as suas escolhas. O orientador tem que procurar orientar a investigação tendo em conta a especificidade, objectivos e expectativas do investigador, conjugando os interesses da universidade e do campo.

- O nós é composto por uma pequena unidade composta entre o orientador e o orientando, onde estão presentes muitos nós, que medeiam esta unidade. Ambas as partes desta unidade, no contexto do orientador mentor, constituem-se como uma investigação colaborativa. Uma investigação colaborativa (Bourassa, Leclerc, & Fournier, 2012) surge em volta de um projecto de investigação onde os diversos parceiros estruturam, acompanham e produzem conhecimentos.

- O outro situa-se no campo da ruptura epistemológica. O problema do senso comum está em principalmente por se expressar de uma forma imediata, sem passar pela crítica, reflexão e que não é verificável. A familiaridade consiste em explicar o mundo partindo da visão do grupo social do investigador e não do que se quer estudar (Silva, 1986). No campo do orientador mentor, o problema está na demasiada proximidade e envolvimento do orientador em relação ao seu orientando que o impede de ter uma visão clara dos problemas, e dos progressos da própria investigação (Johnson, 2016). Isto significa que a criação de uma identidade comum, de existir envolvimento não elimina o eu e o outro com papéis e funções diferentes num processo de orientação. Pelo contrário exige-se a ambos momentos de reflexividade e afastamento para ter uma visão clara do trabalho que se está a fazer.

- O orientador tem um papel “terapêutico” em relação ao seu orientando por quatro razões: fazer investigação pode prejudicar quer o investigador quer os participantes (Hammersley & Traianou, 2012) correndo estes riscos físicos e psicológicos, sendo que o afectam pessoalmente o investigador e este necessita de uma atitude terapêutica por parte do orientador; o orientador tem um papel de psicólogo ou terapeuta, há uma atitude de escuta e linha de interrogações cujo objectivo é fazer com que o investigador tome consciência de qual é o seu problema e qual é a solução para o mesmo (Neto & Baptista, 2019); o orientador não vai para o campo, sendo que a relação com este é mediada pelo orientando, (Bloomberg & Volpe, 2019) este pode ajudar o investigador que orienta se este tiver consciência do que acontece no campo, como este pensa e se sente nesta situação concreta; na orientação é necessário ter uma visão holística do aluno, onde, (Gardner & Barnes, 2014; Rossman & Rallis, 2017), há que juntar as múltiplas dimensões de todas as partes, nomeadamente percurso de vida, recursos, formação,

características, origens familiares, entre outras que nem sempre são explícitas, mas que vão-se revelando e juntando aos poucos.

Orientar e ser orientado é algo de complexo, podemos observar a multiplicidade de factores que estão envolvidos na especificidade de cada investigação como um todo. Não encontramos a resposta apenas nestes elementos, há que procurar respostas no campo da pedagogia.

4. PEDAGOGIA ORIENTADA PARA O CONTEXTO E PARA O INVESTIGADOR

A resposta para a relação entre orientador e investigador está na pedagogia. No nosso entendimento, a relação pedagógica é universal, estejam envolvidos crianças ou adultos. Neste sentido Piaget (1999) indica que as crianças e adolescentes, necessitam de ultrapassar o seu egocentrismo para aprender, e os jovens e adultos num quadro de senso comum (Silva, 1986) necessitam de ir além de si próprios para produzir conhecimento.

Em termos pedagógicos baseámo-nos na fenomenologia presente nas obras de Max Van Manen. A primeira pergunta que fazemos, é o que é a pedagogia? Abstraindo-nos do facto que o autor refere-se a crianças e aplicando o conceito de uma forma mais abstracta, (Van Manen, 2016) a actividade pedagógica significa cuidar, sendo que professores e orientadores têm um papel formativo. No caso da orientação no campo da investigação, o aluno tem lacunas e fragilidades nos seus conhecimentos que têm de ser cobertas com formação. A orientação, tem uma dimensão ética procurando promover quem é orientado e não o prejudicar ou magoar, isso implica ir além do mero campo formal, mas também um olhar sensível e sensitivo para a situação daquele aluno.

Começamos a falar deste tema com o termo de Van Manen (1991) que designa por pedagogical thoughtfulness que corresponde a uma pedagogia ponderada ou cuidada, em termos orientação significa necessidade da proximidade entre orientador e aluno orientado, implica a compreensão utilizado a capacidade de escuta e perceber o que o aluno apresenta, na sua situação concreta, procura fazer os alunos crescer academicamente, profissionalmente, socialmente como seres humanos, tornando-os independentes e autónomos. Na relação pedagógica, de facto, o orientador tem de compreender a situação, no caso do autor, a criança, aqui o professor compreendendo o aluno, toma acções mais ou menos activas mas que tenham significado.

A relação pedagógica entre orientador e aluno orientado como centro da investigação coloca-se como problema. O problema apresentado (Van Manen, 2016a,) tem três aspectos: orientadores e orientando estão tão envolvidos com aspectos técnicos que esquecem que o centro são os participantes e como estes vivem o fenómeno social em estudo através das suas experiências; a tendência para a abstracção leva a afastar-se da realidade social dos participantes esquecendo que o conhecimento tem como destino beneficiar os mesmos; na fenomenologia é importante a experiência vivida, a forma de estar no mundo, os modos de vida e ao seu significado. Podia-se concluir que quando o investigador está demasiado preocupado com aspectos teóricos, metodológicos e técnicos, esquece-se de olhar para os dados e os acontecimentos com a devida atenção, para ver o que significa para este e o potencial que estes elementos têm para acrescentar algo ao conhecimento.

A investigação tem associada uma multiplicidade de situações nem sempre claras. Numa relação pedagógica o orientador tem o dever de lembrar isso ao seu aluno e prepara-lo para lidar com a incerteza. Adaptamos o que de Van Manen (2016b) apresenta na obra colectiva em que é organizador, *Writing in the dark: phenomenological studies in interpretative inquiry*, à orientação. A ideia central é que há uma dificuldade em transformar em palavras, escrever as vivências dos participantes, o que recolhemos no campo de um modo fiel e correcto. Há uma diferença entre o que os dados apresentam, o que o investigador quer escrever e o que as palavras conseguem expressar, resumindo, antes do texto tornar-se claro passa-se por um momento de incerteza e escuridão, que longe de ser negativo, revela aspectos escondidos do trabalho realizado. Na nossa concepção, fazer investigação é um trabalho colaborativo, o orientador deve não só ensinar o aluno a ler o que está nos dados mas ir mais além e qual é o seu significado nas entrelinhas. Isto significa acompanhar de perto o trabalho do aluno em todas as etapas.

O aluno ao trabalhar os seus dados com o seu orientador, não perde autonomia, em caso de dificuldade ganha conhecimento e por seu lado o seu professor fica a saber como este está a trabalhar.

Falar de pedagogia no contexto da orientação, resume-se a uma ideia muito simples, cuidar, estar perto, preparar e acima de tudo acompanhar o aluno, no fundo ser mentor.

5. CONSTRUTIVISMO COMO UMA CONCEPÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Na metodologia adaptada ao contexto e ao investigador qualquer investigação é uma construção social que se constrói sobre o contexto e o investigador (Holstein & Gubrium, 2004). Na filosofia que se defende aqui, retiram-se os elementos que são precisos de qualquer abordagem que sejam úteis. Aqui estão presentes o positivismo, o construtivismo, a fenomenologia e a *Grounded Theory*. O mundo social e das Ciências Sociais (Flick, 2007) tanto é externo como é interno ao investigador, o ser humano é fruto do seu ambiente mas simultaneamente modifica o mesmo, não é um agente passivo.

No campo da investigação colocou-se a questão na distinção entre factos e representações sociais, resumindo a ideia que Moscovici (2013) apresenta, é que os factos sociais são representações causais, enquanto as representações sociais baseiam-se em crenças, valores e atitudes partilhadas de um dado grupo. Fazendo uma analogia quando estamos a falar da orientação está em conjugar visões diferentes do campo de investigação, formação e para um mesmo trabalho académico, o que reforça o carácter construído de uma qualquer investigação. Existem muitas formas de ver e pensar um mesmo sujeito de investigação.

O problema colocado à orientação está em dois desafios, construir uma investigação equilibrada e lidar com a incerteza. Na metodologia orientada para o contexto e para o investigador o equilíbrio nasce de existir uma metodologia principal que organiza todas contribuições de outras metodologias (Morse & Maddox, 2014), no entanto, a principal forma de ter uma investigação equilibrada está em garantir que do início ao fim deste processo o aluno está sempre acompanhado. Quando se fala num processo de investigação realizado por estudantes (Rossman & Rallis, 2017), o processo começa sempre por este não saber o que quer, o que fazer e como deve fazer, tal é uma construção que se vai consolidando ao longo deste processo. Uma investigação equilibrada significa que tem de ser exequível (Quivy & Campenhoud, 1992) ou seja passível de ser realizada, temos por modelo, não as grandes investigações mas aquelas que são realizadas por alunos de mestrado e doutoramento, com poucos recursos e tempo limitado. A investigação, neste caso, tem por critério (Robson & McCartan, 2016, Rossman & Rallis, 2017) as características do investigador e os seus recursos, o critério da representatividade estatística é substituído pela significância do estudo e sua utilidade, utilizada em pequenos estudos que o aluno consegue fazer.

Lidar com a incerteza é o segundo desafio. Morin (1990) indica que o ser humano procura transformar a incerteza em certeza sem nunca o conseguir. A função da ciência é criar certeza através da criação certeza através do conhecimento mas o seu foco está naquilo que não conhece e na incerteza. Numa perspetiva construtivista (Lock & Strong, 2010; Silverman, 2017) aprende-se fazendo, por exemplo a escrever praticando a escrita e a certeza quando

encontram-se nas situações em concreto, através da acção e interacção com todos os elementos que participam na investigação. Do ponto de vista da orientação, orientador e orientando estão sempre a criar. Criam-se quadros onde integram e dão sentido às suas (Goffman, 1991) experiências, ao longo da investigação estão sempre a integrar todos os elementos (Corbin & Strauss, 2015). O desafio, no entanto, está em fazê-lo de uma forma simples sem perder a sua complexidade, a resposta está nos mapas situacionais, (Clarke, Friese, & Washburn, 2018) compostos por um quadrado onde se vão colocando os diversos elementos que vão surgindo situando-os, posicionando-os e estabelecendo as relações entre estes. No nosso ponto de vista, os elementos vão surgindo por si, e as relações existem entre si, sem forçar os dados a caber artificialmente e que não correspondem à realidade.

6. CONCLUSÕES

Esboçou-se aqui uma teoria da orientação segundo a metodologia orientada para o contexto e o investigador. Como o termo, esboço indica ainda existem limitações a com muitos aspectos para resolver. A primeira é que é um texto principalmente de natureza filosófica e teórica, defende-se a importância de ambas como elementos essenciais do desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas, mas qualquer teoria demora anos a desenvolver, este um dos primeiros artigos que os autores fazem uma abordagem deste tipo para a orientação. A segunda limitação que identificamos tem a ver com um axioma de sempre defendemos, a boa teoria tem de ter uma base empírica (Becker, 1998) e neste momento está-se a fazer a primeira aplicação desta metodologia à orientação. O que existe é uma base filosófica e teórica baseada no ser humano, que é essencial quer para lançar a discussão quer para tornar-se uma ferramenta para aplicar no campo.

O centro da nossa investigação está na relação orientador e orientando, não ignorando as restantes relações externas. O eixo desta filosofia e teoria encontra-se a nível micro, um olhar par o que é único e simultaneamente universal, isto significa que não existem duas relações de orientação iguais mas que é possível identificar dimensões comuns com muitas variáveis variadas e imprevisíveis. Apenas fazer uma investigação como um processo holístico e participativo, participantes, professores, orientador e aluno são colaboradores (Sultan, 2019) permite adaptar a esta ao contexto e ao investigador.

O elemento mais controverso é porém a figura do orientador-mentor, juntando aqui as ideias da pedagogia de (Van Manen, 2016) com as ideias da fenomenologia aplicadas à psicoterapia, (Finlay, 2011). Um orientador é um professor e um psicólogo, fazer investigação

sempre foi e será um processo exigente com muitas frustrações para o aluno e perigos (Silverman, 2017; Hammersley & Traianou, 2012), compreender o aluno e a sua situação é o primeiro passo para o sucesso académico. Orientar é procura a complementaridade, estar atento, cuidar e estar mais próximo.

7. REFERÊNCIAS

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp.30-51). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). A formação em investigação qualitativa – problemas, orientações e tópicos. In *2º Congresso Luso-Brasileiro de 16, 17 e 18 de Julho de 2013 Aveiro, Portugal* (p. 7). Retrieved from https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2013/11/CLBIQ2013_Programa_Resumos.pdf
- Beaud, M. (2006). *L'art de la these: comment preparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (Nouvele Edition). Paris: Editions la Découverte.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4ª ed). Malakoff: Armand Colin.
- Berthelot, J.-M. (2018). *Épistemologie des sciences sociales*. (2ª ed.). Paris: Puf.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2019). *Completing your qualitative dissertation: a road map from beginning to end* (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2012). Assurrer et risquer une posture de recherche collaborative (R.C.). In Boussura, B. & Boudjaoui, M. (Dirs.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS): enjeux, modalités et limites* (pp. 13 – 46). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast Creek.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K.-A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Creek.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. S. (2018). *Grounded Theory after the interpretative turn*. (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. (4th Ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Eco, U. (1991). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: researching the lived world*. Main Street, Malden: Wiley-Blakwell.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Elogio da teoria* (J. T. Proença, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Gardner, S. K., & Barnes, B. J. (2014). *Advising and Mentoring Doctoral Students: A Handbook*. (n.p.): Faculty and Staff Monograph Publications.
- Glasser, B. J., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New

- Brunswick: Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: controversies and context*. London: SAGE Publications Ltd.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). Context: working it up, down, and across. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (Eds.) *Qualitative research practice: concise paperback edition*. (pp. 267 – 281). London: SAGE Publications Ltd.
- Hughes, S. A., & Pennigton, J. L. (2017). *Autoethnography: process, product, and possibility for critical social research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Husserl, E. (2009). *La filosofía ciencia rigurosa* (M. García-Baró, trad.). Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Pluriel.
- Johnson, W. B. (2016). *On being a mentor: a guide for higher education faculty*. (2nd ed.). New York: Routledge
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social constructionism: sources and sources and strings in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Librarie Arthème Fayard.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. (4th ed.). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Morse, J. M., & Maddox, L. J. (2014). Analytic Integration in Qualitatively Driven (QUAL) Mixed and Multiple Methods Design. U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 524 – 553). London: Sage Publications, Ltd.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale: textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalis*. Paris: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Neto, D. D., & Baptista, T. M. (2019). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais (vol. 1): intervenções clínicas*. Lisboa: Edições Silabo.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoud, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. (4th ed.). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Rossman, G. R., & Rallis, S. F. (2017). *An introduction to qualitative research: learning in the field*. (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research*. (5th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Sultan, N. (2019). *Heuristic inquiry: researching human experience holistically*. London: SAGE Publications Ltd.
- Taquette, S. R., Souza, L. M. B., & Maher, C. F. (2019). Ensino do método de pesquisa qualitativa – proposta pedagógica. In 8^o Congresso Ibero - Americano em investigação Qualitativa, 16 a 19 de Julho. Lisboa: Portugal. Retrived from https://2019.ciaiq.org/wp-content/uploads/2019/03/Workshop32_CIAIQ2019_EnsinoMetodoPQ_PT-TaquetteSouzaMaher.pdf

- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (2016a). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (2016b). *Writing in the dark: phenomenological studies in interpretative inquiry*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.

LOS BENEFICIOS DEL YOGA Y DE LA MEDITACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE UN INSTRUMENTO MUSICAL

Nerea Olabe¹ e Cristina Pereira²

¹Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB, Portugal. nerola@gmail.com;

²Escola Superior de Educação do IPCB, Portugal. cristina.pereira@ipcb.pt;

Resumen. El artículo presenta un trabajo de investigación-acción desarrollado con la clase de violoncello de un conservatorio con la intención de estudiar los beneficios del yoga y la meditación en el aprendizaje de un instrumento y en el manejo de algunos problemas inherentes a los estudiantes de música, como trastornos musculoesqueléticos y ansiedad escénica. Se pretende que los resultados ayuden a mejorar la práctica docente, alejando las enseñanzas musicales del sufrimiento psíquico, emocional y físico que en ocasiones padecen los músicos. Durante el desarrollo de la investigación-acción con los cuatro participantes se recogieron datos de la implicación en el aprendizaje, la ansiedad de los participantes, y se implementó un programa de yoga y meditación. Al finalizar se recogieron nuevamente los datos y se solicitó a los participantes un relato personal sobre su experiencia. El análisis de los datos mostró mejoras significativas en la implicación en el aprendizaje, al mismo tiempo que se redujeron los niveles de ansiedad estado y ansiedad escénica. Se puede concluir que yoga y meditación, como complementos de la formación de los estudiantes de música, pueden ayudar a mejorar su aprendizaje y desarrollar herramientas de afrontamiento para problemas que cohabitan con la profesión.

Palabras clave: Meditación Mindfulness; Yoga; Problemas Musculoesqueléticos; Educación Musical; Ansiedad Escénica.

THE BENEFITS OF YOGA AND MEDITATION FOR LEARNING A MUSICAL INSTRUMENT

Abstract. The article presents an action research work developed with the cello class of a conservatory with the intention of studying the benefits of yoga and meditation in the learning of an instrument and in the management of some problems inherent to music students, such as musculoskeletal disorders and stage anxiety. The results are intended to help improve teaching practice, distancing musical teachings from the psychological, emotional and physical suffering that musicians sometimes suffer. During the development of the action research with the four participants, data were collected on the involvement in learning, the anxiety of the participants, and a yoga and meditation program was implemented. At the end, the data was collected, again, and the participants were asked for a personal account of their experience. Data analysis showed significant improvements in learning engagement, while state anxiety and stage anxiety levels were reduced. It can be concluded that yoga and meditation, as complements to the training of music students, can help improve their learning and develop coping tools for problems that coexist with the profession.

Keywords: Mindfulness Meditation; Yoga; Playing-Related Musculoskeletal Disorder; Music Education; Performance Music Anxiety.

1. INTRODUCCIÓN

La educación de hoy demanda algo más que el mero aprendizaje de los contenidos curriculares. Se ha vuelto indispensable cuestionar seriamente la manera de educar y enseñar a nuestro alumnado. Es el momento de asumir responsabilidades y de cultivar otras habilidades como el autoconocimiento, la regulación emocional, habilidades interpersonales, la tolerancia, el respeto y el amor hacia uno mismo y hacia los demás, e incluso, ciertas

habilidades cognitivas, entre las que destaca la atención, que se está degradando desde la omnipresencia de las nuevas tecnologías.

Ser músico profesional puede transformarse en una carrera llena de estrés, con ansiedad escénica; inestabilidad por causa de la imprevisión e irregularidad de horarios de ensayos, conciertos o viajes; además de diferentes trastornos musculoesqueléticos relacionados con la práctica producto de los movimientos repetitivos realizados durante horas (Brandfonbrener & Kjelland, 2002).

Tal vez, cuando el público de los conciertos ve a un músico actuar se lo imagina como una experiencia maravillosa, sin embargo, aunque pueden ser conscientes de la enorme cantidad de trabajo, motivación y dedicación que se requiere para convertirse en un músico profesional, pocos se darán cuenta de las dificultades y angustia que puede estar asociada con el aspirante a músico (Stoeber & Eismann, 2007).

Existen estudios que estiman que alrededor del 69% de los músicos siente ansiedad escénica musical¹ y que más del 87% sufre algún problema musculoesquelético (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013). Al mismo tiempo, no son solo los músicos profesionales los que padecen estos trastornos, sino que la propia presión de las clases regulares, la intensa práctica individual, los recitales, concursos, etc., también pueden provocar problemas musculoesqueléticos y fatiga emocional en un gran número de estudiantes de música (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009), además de desarrollar ansiedad escénica (Cox & Kenardy, 1993).

Es esencial, como formadores, dejar de considerar estos problemas del mundo de la música como algo inherente a la profesión para plantearse cómo conseguir desarrollar un aprendizaje más saludable a largo plazo, tanto físico como mental y emocionalmente para los futuros profesionales.

Leer sobre la experiencia del excepcional violinista Yehudi Menuhin con el yoga es muy alentador al poder comprobar cómo éste supuso un gran cambio en su vida como músico. Tanto es así que denominaba al que fue su maestro de yoga, Iyengar (2017), como “su mejor

¹ Término usado por Dianna Kenny en sus artículos y su libro *The psychology of music performance anxiety* (2011). La traducción del término a castellano aparece en el artículo de Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio, Relación entre la ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música (2016).

profesor de violín” (Iyengar, 2017, p. 11). Por lo que, si a alguien de su nivel y ya adulto, le aportó una experiencia de crecimiento, tanto a nivel postural como interpretativo y musical, qué no será posible si esta práctica es introducida desde la iniciación instrumental.

Por otro lado, diversas investigaciones han estudiado los efectos positivos de la práctica regular de la meditación en la concentración (Brown & Ryan, 2003) y la reducción de la ansiedad escénica en músicos (Chang, Midlarsky, & Lin, 2003). Si para tener un buen estado físico las personas hacen diferentes tipos de ejercicio, para tener un estado mental saludable, estable y fuerte se entiende que también se debe practicar ejercicio, y este es el que se realiza con la meditación. Se podría decir, por tanto, que “la meditación es el adiestramiento de la mente” (Carrasco, 2016, p. 12).

Como docente se debe confiar en la importancia de estas disciplinas sobre las que existen estudios sobre su relevancia para la formación de un músico (Xu, 2010; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Zelazo & Lyons, 2012). Se espera que este estudio sea un incentivo para incluir estas prácticas en las enseñanzas musicales, para con ello mejorar el aprendizaje del alumnado y, al mismo tiempo, la práctica docente. Se ha comprobado que los programas psicoeducativos proporcionados al principio de la carrera musical pueden desarrollar la capacidad de bienestar psicológico y la resiliencia en las dimensiones positivas del bienestar (Steyn, Steyn, Maree, & Panebianco-Warrens, 2016).

El yoga, junto con el *mindfulness*, la psicología positiva, los programas de educación emocional o las técnicas de relajación son herramientas que pueden ayudar a transformar vidas o, cuanto menos, la manera de vivirla. Las artes, y en concreto la música, ofrecen también oportunidades en este sentido; son experiencias que de repetirlas pueden resultar habituales, obvias o triviales, pero que se basan en una forma especial y diferente de percibir y entender el mundo. Joaquín Solé (Orozco & Solé, 2000, p. 83) afirma en su libro que “el verdadero instrumento no es el violín, la batería o la guitarra, sino nuestro cuerpo, que debemos controlar y preparar para una tarea que exige muchas horas de trabajo y dedicación”. Por lo que la relación entre las diferentes áreas se crea de una manera natural.

En el presente, estas disciplinas, junto con la técnica Alexander y el método Feldenkrais, son parte esencial de la formación de cualquier músico en un gran número de países (Olson, 2009), sin embargo, en Portugal prácticamente no se ha realizado ninguna experiencia al

respecto, se considera, por tanto, que puede ser un punto de partida para futuras investigaciones en esta área.

2. PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Uno de los problemas con los que nos enfrentamos regularmente en las clases instrumentales con el alumnado es su falta de concentración y atención a los detalles, a veces incluso en cuestiones menos sutiles. Por otro lado, se ha podido comprobar que con los años acaban por desarrollar, de una u otra manera, lo que se denomina ansiedad escénica, que en muchos casos lleva a evitar los momentos de estrés e incluso a desistir de seguir una carrera musical.

Al mismo tiempo, a pesar de que la consciencia corporal y la correcta alineación del cuerpo son uno de los pilares más importante de la práctica docente, se ha podido comprobar cómo algunos alumnos acaban desarrollando lesiones. Lo que lleva a plantearse si la consciencia corporal, que es esencial para una buena interpretación instrumental, puede ser desarrollada en paralelo para poder mejorar con ello la salud física del alumnado.

Para la investigación en cualquier área hay muchas preguntas que se plantean ser respondidas, aunque a menudo éstas se pueden resumir en unos pocos temas fundamentales, y extremadamente importantes al mismo tiempo. Para quienes se interesan por las etapas iniciales del aprendizaje de un instrumento musical, una de las preguntas más básicas es la que se refiere al modo en que el progreso musical está ordenado y en secuencia, y al hecho de que algunos niños parezcan no sentir esfuerzo por aprender en contraste con aquellos que viven una constante lucha, y al mismo tiempo, observar cómo se desarrolla la relación con el escenario, lugar de trabajo esencial para un futuro músico.

Se cree que el desarrollo de la atención plena, a través de la práctica del yoga y la meditación, en paralelo con el aprendizaje musical puede ayudar a una mejor relación de los músicos con el escenario, la práctica instrumental y mejorar su salud psicológica, física y emocional.

Durante las últimas décadas se han realizado innúmeros estudios (Cox & Kenardy, 1993; Kenny, Davis, & Oates, 2004; Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b) sobre la ansiedad escénica y los problemas musculoesqueléticos en la música, pero se han centrado en niveles preprofesionales - estudiantes de enseñanzas superiores - y profesionales – músicos de orquesta, cantantes y solistas. Por otro lado, el análisis de estos problemas desde la perspectiva del niño no ha sido hasta hace relativamente poco una

prioridad para la psicología. Dado que el aprendizaje instrumental comienza a una edad temprana, es muy probable que estos problemas comiencen su desarrollo también prematuramente.

Tras años de experiencia docente en diferentes centros de enseñanzas musicales de Portugal, con diversos proyectos educativos, se ha podido comprobar cómo la formación reglada está bastante anclada en conceptos de enseñanza obsoletos en muchos casos.

Basándose en los supuestos anteriormente expuestos, este estudio pretende responder a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical como el violoncello y de la música en general. Los objetivos que dirigen la investigación son los siguientes:

- Mejorar la capacidad atencional del alumnado y su implicación en las actividades de clase individual y colectiva.
- Mejorar la consciencia corporal y, consecuentemente, perfeccionar sus competencias instrumentales y la autoeficacia en el estudio autónomo.
- Reducir la incidencia de problemas musculoesqueléticos.
- Reducir sus niveles de ansiedad escénica y de ansiedad estado.
- Proporcionar herramientas para mejorar el autoconocimiento, la regulación emocional y el bienestar personal y social del alumnado.
- Mejorar el clima del aula y las relaciones alumnado/profesora.

3. EL ESTUDIO Y LOS SUJETOS ANALIZADOS

3.1 Metodología de investigación

La metodología usada para la investigación es la investigación-acción.

La investigación-acción (IA) es un método de investigación cualitativa basado en la sucesión de planificación, acción observación y reflexión en una realidad concreta, convirtiendo a los protagonistas en investigadores. Tuvo su origen en los Estados Unidos, donde fue concebida y aplicada en un principio por la contribución de varios pensadores, que pertenecían al área de las ciencias sociales y no solo al campo de la educación (Máximo-Esteves, 2008).

Para realizar un proyecto de IA es necesario efectuar un conjunto de procedimientos, de acuerdo con los objetivos de éste: encontrar el punto de partida, reunir la información de

acuerdo con los patrones éticos, interpretar los datos y validar el proceso de investigación (Máximo-Esteves, 2008).

Por otro lado, existen intentos de relacionar la base contemplativa del budismo, entre ellas el desarrollo de la atención plena, con la IA (Winter, 2003), entendiendo este proceso como una base de observación de la realidad tal cual es, que es el origen de toda IA. Pero apenas hay estudios de mindfulness e IA, pues la mayoría son diseños cuasi experimentales y dejan de lado, aspectos esenciales: colaboración, compromiso, creatividad, curiosidad, reflexión y amabilidad (Winter, 2003).

Eliot (1990) explica que Lewin, uno de los precursores más significativos de esta metodología de investigación, bosqueja un proceso disciplinado de IA que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión).

Para concretar el tipo de IA, se parte de los modelos clásicos (Goyette & Léssard-Hebert, 1988; Elliot, 1990) y de elementos de IA relacionadas con el mindfulness (López-González, 2010). El resultado es:

- Observación de la realidad.
- Idea general.
- Planificación del programa.
- Realización del programa (formación y realización de las actividades experimentales).
- Análisis de los resultados.
- Seguimiento y conclusiones.

3.2 Técnica de recogida de datos

3.2.1 Observación directa en clase

Se realiza el seguimiento en las clases instrumentales con notas de campo a lo largo del proceso de estudio, poniendo especial atención al comienzo y al final de la aplicación del

programa. El objetivo de esta observación es evaluar las tensiones o problemas físicos asociados con la práctica instrumental de cada participante, dado que ninguno muestra ninguna patología. Al mismo tiempo, valorar la consciencia corporal adquirida, atendiendo a su capacidad de respuesta y creatividad ante los desafíos físicos y musicales del instrumento.

3.2.2 Implicación del niño. LIS-YC

Para evaluar la implicación de los participantes durante las clases de instrumento, sin interferir en el normal funcionamiento de la clase, se opta por el instrumento *Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC), concebido por el profesor Ferre Laevers para el Proyecto EXE en Bélgica (Laevers, 1994, citado en Bertram & Pascal, 2009). Esta herramienta mide el nivel de implicación que el niño muestra en las actividades que está realizando (Bertram & Pascal, 2009), siendo un 1 la puntuación más baja y un 5 la puntuación más elevada. Será medido antes del comienzo del estudio, a la mitad y al final.

3.2.3 Escala de Ansiedad de Zung (ZAS)

Dado que en el momento del estudio no han sido traducidas al portugués y validadas en Portugal, ni en población adulta ni en niños o jóvenes, las escalas más reconocidas a nivel internacional para medir la ansiedad escénica: *Performance Anxiety Questionnaire* (PAQ) desarrollado por Cox y Kenardy (1993), *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (K-MPAI) desarrollado por Kenny et al. (2004), se decide recurrir a otro instrumento, aunque menos específico, si igual de válido para medir la ansiedad estado en el momento considerado de estrés. Se elige la Escala de Ansiedad de Zung (1971), validada ampliamente con la población portuguesa (Rodrigues, 2014). Esta escala evalúa la ansiedad estado, no la ansiedad rasgo, por tanto, permite evaluar la reacción situacional de ansiedad y no la ansiedad como un rasgo de personalidad. El cuestionario recoge 20 ítems que son valorados de 1 a 4, ofreciendo un resultado que puede oscilar entre 20, nada de ansiedad, hasta 80, un nivel altísimo de ansiedad. Se considera que un valor igual o superior a 40 representa un indicador de patología asociada a la ansiedad. Este instrumento será usado para medir el nivel de ansiedad antes de momentos de estrés como conciertos o pruebas. Se recogerán datos antes, a la mitad y tras la aplicación del programa de yoga y meditación.

3.2.4 Relato sobre la experiencia personal

Para evaluar las sensaciones de cada uno de los participantes se solicita, tras finalizar la aplicación del programa, que realicen un relato sobre la experiencia que la práctica de yoga y meditación les ha proporcionado. No se da ningún guión específico ni se piden ítems que nombrar, simplemente se solicita que relaten lo que han experimentado durante las clases y cómo ha influido esto en su día a día. Lo redactan y entregan en el mismo momento.

3.3 Participantes

La muestra está formada por un total de 4 alumnas/os (1 niño y 3 niñas) de violoncello de entre 10 y 12 años, que asisten a clases de música en el Conservatorio Regional de Castelo Branco. Procedentes mayoritariamente de familias de nivel socioeconómico y cultural medio-alto. Todos están aprendiendo violoncello como instrumento principal. Llevan entre 1 y 3 años de aprendizaje instrumental.

3.4 Procedimiento

Fase I. Observación de la problemática, ideas generales y planificación del programa de IA.

Fase II. Se procede a la selección del alumnado que participará en el estudio. Previamente a su participación se solicita el consentimiento por parte de padres, madres o tutores, al cual todos acceden. Los estudiantes no recibieron ningún tipo de recompensa por su participación.

Fase II. Una vez elegido el grupo de alumnos se procede a la evaluación pretest de los niveles de ansiedad y de implicación en el aprendizaje mediante la aplicación de los instrumentos específicos. Una vez obtenida dicha medición inicial, se comienza con la aplicación del programa de entrenamiento en meditación y yoga en las instalaciones del Conservatorio.

Fase IV. El programa de yoga y meditación se lleva a cabo a lo largo de los meses de noviembre de 2017 hasta junio de 2018, con una frecuencia de una sesión semanal grupal de cuarenta y cinco minutos de duración cada una. La actividad se efectúa antes de la clase instrumental del alumnado. Durante la aplicación del programa se procede a la recogida de datos con las diversas herramientas en el mes de marzo de 2018.

Fase V. Al finalizar el programa se procede a evaluar nuevamente los niveles de ansiedad e implicación durante el aprendizaje, con los mismos instrumentos empleados antes y durante. Se solicita también un relato personal a los participantes sobre su experiencia en las sesiones.

Fase VI. Análisis de resultados.

Fase VII. Seguimiento y conclusiones.

4. DE LOS DATOS AL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los diferentes instrumentos de recogida de datos se ha elaborado de manera individualizada, teniendo en cuenta el grupo tan reducido de participantes, para poder determinar las variaciones en cada uno de los casos.

4.1 Observación directa en clase

Las notas de campo recogidas durante la clase instrumental semanal a lo largo del estudio para su análisis posterior han arrojado pocos datos significativos. Todos los individuos implicados carecían de trastornos musculoesquelético al principio o al final, por lo que no ha podido evaluarse si existía algún efecto positivo al respecto. Sí ha podido observarse una mayor seguridad a la hora de saber qué movimientos eran necesarios para realizar algunas acciones en el instrumento, aunque esta mejoría puede estar influida por el aprendizaje natural del instrumento, por tanto, no es un dato concluyente.

En general se puede observar que los pequeños problemas de postura corporal, como por ejemplo tensiones en los hombros o cuello, han mejorado a lo largo del año, y los individuos han aprendido a autocorregirse. Mejorando con ello la consciencia corporal para el aprendizaje de un instrumento tras una intervención basada en el yoga y/o la meditación, como han estudiado diferentes investigaciones (Brandfonbrener & Kjelland, 2002; Khalsa & Cope, 2006; Adams, 2012). Por otro lado, se observa que la motricidad fina, esencial para la interpretación de un instrumento musical, no ha sufrido ninguna variación.

A pesar de estas observaciones, no es posible concluir que las mejorías apreciadas en la consciencia corporal son fruto de la aplicación del programa de yoga y meditación, y no del aprendizaje instrumental desarrollado durante las clases de violoncello y el estudio autónomo.

4.2 Implicación del alumnado. LIS-YC

Según los datos (Tabla 1) de la evolución de la implicación en las actividades, aquellos alumnos que estaban en un nivel inferior han aumentado tras el programa de yoga y meditación.

Al mismo tiempo, se puede observar cómo ha evolucionado mínimamente en aquellos participantes que presentaban un nivel bastante elevado. A pesar de todos presentar una ligera mejoría, no es suficientemente relevante para ser tomada en cuenta en el estudio.

Tabla 1. Implicación en la actividad del niño (1-5)

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
Alumna 1	4,17	3,67	4,33
Alumna 2	2,33	3	3,33
Alumna 3	4,17	4,33	4,33
Alumno 4	4,17	3,83	4,33
Media grupo	3,71	3,71	4.08

La poca evolución puede ser debida a que, como ha podido ser constatado según la literatura estudiada, existen evidencias de que la población infantil no clínica presenta una evolución menor con los programas de atención plena, en relación con la población clínica (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015), consecuencia clara del hecho de la población clínica tener un mayor margen de mejoría al padecer en origen una patología. Por otro lado, la única participante (Alumna 2) que sí presentaba niveles insuficientes durante la actividad al inicio del estudio ha desarrollado una mejoría evidente, un nivel completo según la escala LIS-YC, al finalizar el programa de yoga y meditación.

Al observar la media del grupo de la escala LIS-YC se puede concluir que ha mejorado ligeramente, encontrándose el grupo claramente en el nivel 4 al finalizar el programa, cuando al principio se situaba ligeramente por debajo.

Estos resultados apoyan la hipótesis de que un programa de yoga y meditación basado en la atención plena puede mejorar el proceso atencional de los estudiantes (Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013; Cavanagh, et al., 2013; Harne, 2017) mejorando con ello su implicación en la actividad durante el aprendizaje.

4.3 Escala de Ansiedad de Zung (ZAS)

Al observar los datos (Tabla 2) de los resultados obtenidos por los sujetos (Alumna 2 y 3) que mostraban altos niveles de ansiedad al inicio del estudio, se puede concluir que existe una clara reducción de los niveles de ansiedad escénica, saliendo incluso de los niveles considerados patológicos.

Este resultado apoya la hipótesis planteada al principio de la investigación de que un programa de yoga y meditación podría ayudar a reducir los niveles de ansiedad escénica, y al mismo tiempo corrobora los resultados que han obtenido otros estudios en el área (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008; Farnsworth-Grodd, 2012; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Collyer, 2018). Stern, Khalsa y Hofmann (2012) sugieren que el yoga puede suponer una prometedora ayuda para los estudiantes de música que padecen ansiedad escénica, y al mismo tiempo Farnsworth-Grodd (2012) indica que la atención plena y la autorregulación, desarrolladas por la meditación, pueden ayudar a reducir los niveles de ansiedad escénica, afirmaciones que son confirmadas por los resultados del presente estudio.

Tabla 2. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica

	Ansiedad escénica anterior a la aplicación del programa	Ansiedad escénica durante la aplicación del programa	Ansiedad escénica posterior a la aplicación del programa
Alumna 1	24	27	35
Alumna 2	49	45	31
Alumna 3	45	39	38
Alumno 4	26	30	32
Media grupo	36	35,25	34

Por otro lado, el resultado de evolución de aquellos (Alumna 1 y Alumno 4) individuos que mostraban niveles reducidos de ansiedad al inicio del estudio ha sido el contrario al de aquellos individuos que presentaban una clínica evidente, aumentando en este caso en menor o mayor medida sus niveles de ansiedad al finalizar el estudio.

Este resultado puede deberse a que, como explican Zoogman et al. (2015) en su estudio, la población pediátrica que no padece una patología puede no evidenciar mejorías por la implementación de un programa basado en la atención plena, ya que en la población infantil y adolescente se ha comprobado que ayuda con la reducción de patologías, pero no a establecer hábitos saludables en aquellos pacientes no clínicos. Inclusive, como nos indica White (2012), puede aumentar sus niveles de ansiedad al ser confrontados con pensamientos y emociones de los que aún no tenían consciencia y para los que no poseen las herramientas suficientes de gestión emocional.

Este resultado puede suponer un fallo del programa de yoga y meditación al ser aplicado en población no clínica, generando con ello un problema donde no existía. Puede, al mismo tiempo, ser debido al resultado habitual de la presión de un curso lectivo, durante el cual los alumnos son confrontados con mayor presión conforme avanza el año, traduciéndose en una

mayor ansiedad ante situaciones estresantes, debido a la acumulación vital. Khalsa y Cope (2006) encontraron que los estudiantes del grupo de intervención de yoga, a pesar de reducir la ansiedad escénica durante y después del programa, mostraron al mismo tiempo un aumento de la ira y de la fatiga, y un descenso del vigor. Concluyeron que estos cambios en el estado de ánimo podían estar generados por el intensivo programa de estudios musicales en el que los individuos se encontraban inmerso durante la investigación, lo que determina que una intervención basada en el yoga y la meditación ayuda a mitigar los factores asociados a los duros planes de estudios, pero no consigue hacer desaparecer todos los síntomas asociados a la presión académica.

4.4 Relato sobre la experiencia personal

El análisis de los datos se ha basado en un análisis de contenidos (Bardin, 2008). En el contexto del presente artículo se transcriben apenas algunas ideas centrales destacadas por el alumnado: “usé ejercicios aprendidos durante las clases en otros momentos de estrés, y aunque me ayudó a calmarme, los nervios en realidad no pasaron” (Alumna 1), “las clases me han ayudado a relajar bastante en algunas situaciones de estrés como antes de las pruebas de instrumento, (...) también lo he usado en otras situaciones en las que ha ayudado” (Alumna 3), “si no fuese por las clases me habría encontrado más nerviosa en algunos momentos” (Alumna 2), “he estado más relajada los lunes después de las clases, mientras que los demás días no me sentía así” (Alumna 3).

Destaca que han sentido lo aprendido en las clases de yoga y meditación como una herramienta para ayudar en los momentos de mayor tensión emocional y estrés.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era entender cómo influye un programa de yoga y meditación en el aprendizaje de un instrumento musical, concretamente el violoncello, y poder con ello mejorar la práctica docente. Estas disciplinas han adquirido gran importancia en los últimos años, debido tal vez al ritmo frenético de las sociedades globalizadas, como nos indican Simón (2011) y Thich Nhat Hanh (Hanh & Plum Village, 2015).

La elección de la metodología para la realización del estudio ha revelado ser adecuada y pertinente dado que ha permitido la operacionalización de una intervención pedagógica que consideramos innovadora, al mismo tiempo que la monitorización de los datos recogidos. Los

procesos cíclicos de planificación, observación y evaluación demostraron ser fundamentales para el análisis realizado. Realzar además el hecho de la triangulación y secuenciación en la utilización de las diversas técnicas de recogida de datos nos ha permitido la comparación de los resultados y, consecuentemente, una validación cualitativa en el análisis final.

Con relación a la atención e implicación en las actividades de aprendizaje se puede afirmar que aquellos individuos que presentaban una dificultad mayor han mejorado significativamente tras el programa de yoga y meditación. Por otro lado, aquellos individuos que no presentaban problemas relevantes y mostraban una atención e implicación alta, han mejorado solo levemente, no considerándolo suficientemente significativo a nivel individual.

En cuanto a la consciencia corporal, no se puede concluir si las mejoras observadas durante el curso se han debido al normal aprendizaje instrumental, o han sido influidas por el programa de yoga y meditación. Al mismo tiempo, no se ha podido valorar la influencia del yoga y la meditación en los problemas musculoesqueléticos, dado que ninguno de los participantes mostraba patologías al inicio del programa. Si se puede destacar que no ha existido ninguna incidencia a lo largo del estudio de sintomatología relacionada con problemas musculoesqueléticos derivados de la práctica, lo que puede ser consecuencia del programa de yoga y meditación, aunque no son resultados concluyentes.

Al mismo tiempo, si se han hallado resultados concluyentes en relación con la ansiedad escénica de los participantes. Se puede afirmar en primer lugar, que aquellas alumnas que mostraban unos niveles altos de ansiedad escénica han reducido muy significativamente sus niveles hasta niveles inferiores a lo considerado patológico. Este resultado apoya lo observado para el caso de la ansiedad en general por las investigaciones de Epply, Abraham y Shear (1989), Kabat-Zinn, et al. (1992), Miller, Fletcher y Kabat-Zinn (1995), Galantino, Galbavy y Quinn (2008), Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008), Alajmo, Jiménez y Gantiva (2013), Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Langer y Mañas (2017), Hoge, et al. (2015), Mañas, Franco, Cangas y Gallego (2011), entre otros, y para el caso de la ansiedad escénica en particular por los estudios de Chang, Midlarsky y Lin (2003), Lin, Chang, Zemon y Midlarsky (2008), Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak y Sklar (2009), Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt y Cope (2013), Xu (2010); Stern, Khalsa y Hofmann (2012), Farnsworth-Grodd (2012), Adams (2012) y Collyer (2018). Aunque es posible que los progresos se hayan visto influidas por la motivación de participar en las actividades de yoga y meditación para poder mejorar sus estados habituales de ansiedad.

Por otro lado, los individuos que comenzaron con bajos niveles de ansiedad escénica han visto aumentar la misma al final del estudio, a pesar de continuar dentro de los niveles considerados de normalidad. Este dato concuerda con los hallazgos de Zoogman et al. (2015) tras el metaanálisis de los estudios que analizan el efecto de la atención plena en la reducción de la ansiedad y que sugiere que en la población joven un programa basado en el mindfulness muestra mayor efecto de la reducción de la sintomatología negativa que el aumento del funcionamiento positivo. Debido, tal vez, a que las muestras clínicas tienen un mayor margen de mejora significativa que las muestras no clínicas, dada la sintomatología basal más severa. Otras terapias a corto plazo, como la terapia cognitivo-conductual o la psicoterapia interpersonal, también han mostrado mejores resultados positivos para los sujetos con sintomatología basal más severa (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015). Estos resultados negativos pueden deberse a diversos factores: la influencia de la alta ansiedad percibida en el entorno y/o experiencias de conciertos específicos con resultados negativos (Kenny & Osborne, 2006), la exacerbación del perfeccionismo y la ansiedad que genera (Stoeber & Eismann, 2007) o la mayor conciencia adquirida de la ansiedad y los sentimientos asociados (White, 2012). Al no existir un grupo de control para contrastar los resultados, resulta imposible conocer si el programa del estudio ha funcionado como paliativo para el desarrollo de ansiedad escénica en los casos no clínicos, o si por el contrario ha sido un detonante más, como han concluido estudios como el de White (2012).

Atendiendo a los relatos finales de los participantes se puede concluir que el yoga y la meditación se sintieron como una herramienta para mejorar la regulación emocional y el bienestar personal. Varios afirmaron que las clases de yoga les ayudaron a relajarse, que aplicaron el yoga en algunos momentos estresantes de sus vidas y que las clases de yoga y meditación les sentaban bien.

Estos resultados sobre la práctica de yoga y meditación desde edades tempranas están en consonancia con la información aportada por autores como Thich Nhat Hanh (Hanh & Plum Village, 2015), Snel (2013), Chanchani y Chanchani (1995) y Kaiser (2013) en sus publicaciones, dirigidas principalmente a padres y profesores con el fin de animarles a practicarlas con regularidad con los niños.

Con relación a las limitaciones que presenta el estudio se puede señalar:

- El reducido número de participantes que no permite generalizar los resultados.

- La ausencia de grupo de control que no permite comprobar si los resultados fueron debidos al programa o a otros factores externos.

En cuanto a futuras investigaciones que pueden llevarse a cabo continuando esta línea de investigación:

- Se podría desarrollar una investigación durante un periodo de tiempo más prolongado, de varios cursos, con sesiones regulares, para poder evaluar el efecto a largo plazo en el aprendizaje musical.
- Trabajar con una muestra mayor de participantes, incluyendo tal vez al profesorado y a las familias en el proyecto, para que la investigación-acción desarrolle realmente un cambio en la enseñanza.
- Sería idóneo además de las herramientas utilizadas, usar las específicas para medir la ansiedad escénica, validarlas para la población estudiada.
- Incluir un grupo de control para poder realizar comparaciones entre y dentro de los grupos.
- Incluir individuos con clara sintomatología de trastornos musculoesqueléticos.

A pesar de las numerosas limitaciones en este programa piloto preliminar desde la perspectiva de la investigación, los resultados indican que el enfoque utilizado fue bien acogido por el alumnado y que es probable que sea beneficioso tanto para mejorar sus facultades de aprendizaje como para aliviar los problemas que enfrentan como estudiantes de música. El yoga y la meditación pueden suponer un complemento eficaz y rentable en los planes de estudios de los conservatorios, principalmente con relación a la ansiedad escénica. Construir un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje instrumental se convierte no solo en necesario, sino en una realidad con programas como este. Un arte como la música no debería estar nunca asociada al sufrimiento físico o emocional. Crear un aprendizaje sano y feliz entre los estudiantes de música es posible.

6. REFERENCIAS

- Adams, A. D. (2012). *Yoga and Saxophone Performance: The Integration of Two Disciplines*. (Doctoral Thesis non publicada). Arizona, EEUU: Arizona State University.
- Alajmo, T., Jiménez, L. K., & Gantiva, C. A. (2013). Evaluación del efecto de un programa basado en mindfulness para el manejo de ansiedad en niños escolarizados. *El Astrolabio*, 7-19.
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Brandfonbrener, A. G., & Kjelland, J. M. (2002). Music Medicine. In R. Parncutt, & G. McPherson, *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 83-96). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Carrasco, C. (2016). *Mindfulness en Educación (Trabajo Fin de Grado)*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A., & Jones, F. (2013). A randomised controlled trial of a brief online mindfulness-based intervention. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 573-578.
- Chanchani, S., & Chanchani, R. (1995). *Yoga for children - A Complete Illustrated Guide to Yoga*. New Delhi: UBS Publishers' Distributors.
- Chang, J. C., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 126-130.
- Collyer, S. (2018). *Yoga for singers - A holistic practice tool*. (Doctoral Thesis non publicada), Queensland University of Technology.
- Cox, W., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Epply, K. R., Abraham, A. I., & Shear, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 957-974.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety*. Auckland, EEUU: University of Auckland.
- Galantino, M. L., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: A systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 66-80.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J., Cangas, A., Langer, Á., & Mañas, I. (2017). Effect of a Mindfulness Program on Stress, Anxiety and Depression in University Students. *Spanish Journal of Psychology*, (17), 1-6. doi:10.1017
- Goyette, G., & Léssard-Hebert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro del mindfulness*. Barcelona: Omiro.
- Hanh, T. N., & Plum Village, C. (2015). *Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Harne, A. (2017). *Availability for learning: effects of mindfulness meditation on student cognitive abilities*. (Doctoral Thesis non publicada), Philadelphia, Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Hoge, E. A., Bui, E., Goetter, E., Robinaugh, D. J., Ojserkis, R. A., Fresco, D. M., & Simon, N. M. (2015). Change in Decentating Mediates Improvement in Anxiety in Mindfulness-Based Stress Reduction for Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive therapy and research*, 39(2), 228-235.
- Iyengar, B. (2017). *Luz sobre el yoga*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2003b). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The Clinical Use of Mindfulness Meditation for the Self-Regulation of Chronic Pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8(2), 163-190.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., . . . Santorelli, S. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Kaiser, S. (2013). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kenny, D. T. (2004). Music performance Anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum*, 1-7.
- Kenny, D. T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, phenomenology, assesment and treatment. *Context* 31, 51-64.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their realtionship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Kenny, D., & Osborne, M. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.
- Khalsa, S. B. (2004). Yoga as a therapeutic intervention: A bibliometric analysis of published research studies. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 48(3), 269-285.
- Khalsa, S. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, 34, 279-289.
- Khalsa, S., & Cope, S. (2006). Effets of a yoga lifestyle intervention on performance-related characteristics of musicians: A preliminary study. *Med Sci Monit*, 12(8), CR325-331.
- Khalsa, S., Butzer, B., Shorter, S., Reinhardt, K., & Cope, S. (2013). Yoga Reduces Performance Anxiety in Adolesncent Musicians. *Alternative Therapies*, 19(2), 34-45.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent ilumination: A study on Chan (Zen) Meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36(2), 139-155.
- López-González, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. In J. Riart, & A. Martorell, *L'estrès laboral docent* (pp. 183-196). Barcelona: ISEP.
- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en Psicología*(28), 44-62.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Olson, M. (2009). *Musician's Yoga - A guide to Practice, Performance and Inspiration*. Boston: Breklee Press.
- Orozco, L., & Solé, J. (2000). *Tecnopatías del Música*. Madrid: Ariza Comunicaciones.
- Rodrigues, J. R. (2014). *Ansiedade em Estudantes de Medicina*. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior - Ciências da Saúde.
- Simón, V. (2011). *Aprender a practicar mindfulness. Y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión*. Barcelona: Sello Editorial.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Stern, J. R., Khalsa, S. S., & Hofmann, S. G. (2012). A Yoga Intervention for Music Performance Anxiety in Conservatory Students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(3), 123-128.
- Steyn, B. J., Steyn, M. H., Maree, D. J., & Panebianco-Warrens, C. (2016). Psychological skills and mindfulness training effects on the psychological wellbeing of undergraduate music students: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africca*, 27(2), 167-171.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2181-2192.
- White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(1), 45-56.

- Winter, R. (2003). Buddhism and action research: towards an appropriate model of inquiry for the caring professions. *Educational Action Research*, 11(1), 141-160.
- Xu, H. (2010). *Application of Zen Techniques to Overcome Performance Anxiety*. (Tesis doctoral non publicada), Florida: The Florida State University College of Music.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Orejudo-Hernández, S. (2016a). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *ulu*, 1, 28-35.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Orejudo-Hernández, S. (2016b). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 13-23.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.
- Zung, W. (1971). A Rating Instrument for Anxiety Disorders. *Psychosomatics*, 6, 371-379.

LA DIMENSIÓN INFORMACIONAL DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS PREADOLESCENTES. UN ESTUDIO DE CASOS

Esther Vila-Couñago¹, Fernando Fraga-Varela² y Esther Martínez-Piñeiro³

Universidade de Santiago de Compostela, España

¹esther.vila@usc.es; ²fernando.fraga@usc.es; ³esther.martinez@usc.es

Resumen. La búsqueda, valoración y selección de información es una competencia imprescindible para la ciudadanía de hoy, que se enfrenta diariamente a una multitud de datos y fuentes que debe seleccionar y gestionar en situaciones muy diversas. En este contexto presentamos parte de los resultados del proyecto “Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos sociofamiliares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión”, que pretende indagar en el proceso de construcción de la Competencia Digital de los preadolescentes. En concreto se presentan algunos resultados relativos al desarrollo de la dimensión informacional de esta competencia. En este estudio se emplea un diseño mixto explicativo en dos fases: la primera, cuantitativa, para la selección de los casos que participan posteriormente en la segunda fase, cualitativa –un estudio de casos múltiple–. Los resultados nos permiten conocer las limitaciones de los preadolescentes en el proceso de búsqueda, selección y valoración de la información; observamos que, si bien emplean diversos buscadores y localizan información, no llegan a seleccionarla adecuadamente, analizándola e interpretándola, ni a cotejar las fuentes consultadas. Como conclusión destaca la necesidad de reforzar el desarrollo de esta dimensión en la enseñanza primaria, que forma parte de una competencia considerada clave en nuestro sistema educativo.

Palabras clave: Competencia Digital; Competencia Informacional; Estudio de Casos; Diseño Mixto Explicativo.

THE INFORMATIONAL DIMENSION OF THE DIGITAL COMPETENCE OF PRETEENS. A CASES STUDY

Abstract. Search, assessment and information selection is an indispensable competence for nowadays citizens, which face daily selecting and managing a large multitude of data and data sources in many different situations. In this context, we present some of the results of the project “Digital competence in compulsory education students. Social and family environments, appropriation processes and inclusion proposals”, which intends to investigate the building process of the digital competence in preteens. Specifically, some results related to the development of the informational dimension of this competence are presented. The study used an explanatory mixed design consisting of an initial quantitative phase for the selection of cases followed by a qualitative multiple case study. The results have allowed us to know the limitations of preteens in the process of searching, selecting and assessing information; since we have observed that, though they make good use of several browsers and find information, they don't select, analyze or interpret adequately this information and they don't check and collate its sources. As a conclusion, it stands out the necessity of strengthening the development of this dimension in the primary education, since it is part of a key competence of our educational system.

Keywords: Digital Competence; Informational Competence; Cases Study; Explanatory Mixed Design.

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda, valoración y selección de información es cada vez más una competencia imprescindible para la ciudadanía, que se enfrenta diariamente a una multitud de datos, fuentes y recursos que debe seleccionar y gestionar en situaciones y contextos muy diversos. A esto hay que añadir la necesidad de que se tome conciencia del valor de la información

frente a su desvalorización por exceso (infoxicación) o la falsedad (*fake news*) (Gewerc & Fraga-Varela, 2019). El dominio de herramientas digitales resulta clave para el acceso a la cultura, a los servicios ofrecidos por las instituciones sociales y para la participación ciudadana.

En nuestro sistema educativo, es a partir de la etapa de Educación Primaria donde la Competencia Digital (en adelante, CD) se ha incorporado como una de las ocho competencias básicas en el currículo estatal (LOE, 2006) y se ha mantenido como una de las siete competencias clave en la modificación de la Ley Orgánica actualmente en vigor (LOMCE, 2013).

Según la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, “las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (p.13), entendiendo por competencias clave “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.13). Atendiendo al marco de referencia europeo para desarrollar y comprender la CD de los ciudadanos, concretado en el Proyecto DigComp, la CD es definida como:

un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las tecnologías y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, tratar información, colaborar, crear y compartir contenidos y crear conocimiento, de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (Ferrari, 2013, p. 30).

DigComp presenta un modelo conceptual de la CD configurada por cinco dimensiones: Información, Comunicación, Creación de Contenidos, Seguridad y Resolución de Problemas; delimitando además 21 sub-competencias.

El modelo recoge un tratamiento sistemático de cada una de las sub-competencias identificadas, aportando definiciones; descriptores para tres niveles de competencia; ejemplos de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la competencia; y ejemplos de cómo la competencia podría aplicarse a propósitos específicos, como el aprendizaje y el empleo.

La dimensión que constituye el objeto de estudio del presente trabajo es la denominada “Información y alfabetización informacional”, que implica identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia; y está configurada por tres sub-competencias (Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van den Brande, 2016):

- Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital.
- Evaluación de datos, información y contenido digital.
- Tratamiento de datos, información y contenido digital.

Resulta de especial interés acercarse a la Competencia Informacional por su relevancia social y por la atención que recibe en el currículum de enseñanza primaria. En este sentido, partimos de estudios que ponen de manifiesto que estos aprendizajes son tenidos en cuenta en los documentos oficiales de los centros educativos, pero al no tener tanta proximidad –como sí tienen otras competencias– con las áreas de conocimiento impartidas, su articulación y desarrollo en los procesos de enseñanza no están asegurados (Alonso-Ferreiro, 2016; Fraga-Varela, & Rodríguez-Groba, 2019). Así mismo tenemos en cuenta los resultados de otras investigaciones previas que ponen el nivel socioeconómico del alumnado en relación con su rendimiento académico y su nivel de alfabetización digital (Berkowitz, Moore, Avi, & Benbenishty, 2016; Harwell, Maeda, Bishop, & Xie, 2017; Scherer & Siddiq, 2019).

La investigación que aquí se presenta forma parte de del proyecto CDEPI “Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos sociofamiliares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión”, coordinado por el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad-Fondos FEDER (EDU2015-67975-C3-1-P). Concretamente se enmarca dentro de la primera fase del proyecto, cuya principal pretensión era comprender el proceso de construcción de la CD de los niños y niñas de doce años –momento en que finalizan la etapa de Educación Primaria– y conocer el papel que juegan en él la familia y el grupo de iguales.

Además de ello, el interés de esta primera fase se centraba en identificar indicadores relevantes del alumnado de 6º curso de Educación Primaria para poder ser tomados como elementos de referencia de cara a la construcción de un instrumento de evaluación de la CD en la siguiente fase del proyecto.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se pretende comprender el proceso de adquisición y desarrollo del área informacional de la CD en alumnado de 6º curso de Educación Primaria, así como analizar el papel que en esta juega la familia, la escuela y el grupo de iguales.

3. METODOLOGÍA

A continuación, detallamos la metodología empleada que responde a la complejidad de los objetivos formulados y del objeto de estudio, que se concreta en un diseño mixto, donde se utiliza la técnica de encuesta en la primera fase y se desarrolla un estudio de casos en la segunda fase.

3.1 Diseño mixto

En función de la clasificación de Creswell y Plano Clark (2018), el diseño mixto empleado es de tipo secuencial explicativo, en el que en la primera parte se utiliza un método cuantitativo cuyos resultados son necesarios para llevar a cabo la segunda fase. Más concretamente (véase la Figura 1), este diseño se denomina –siguiendo a ambos autores– de “selección de casos” (p. 82), atendiendo a la función que cumple la fase cuantitativa, que es usada cuando el/la investigador/a necesita información cuantitativa para seleccionar los participantes de la posterior fase de naturaleza cualitativa, la que mayor peso tiene en nuestro estudio.

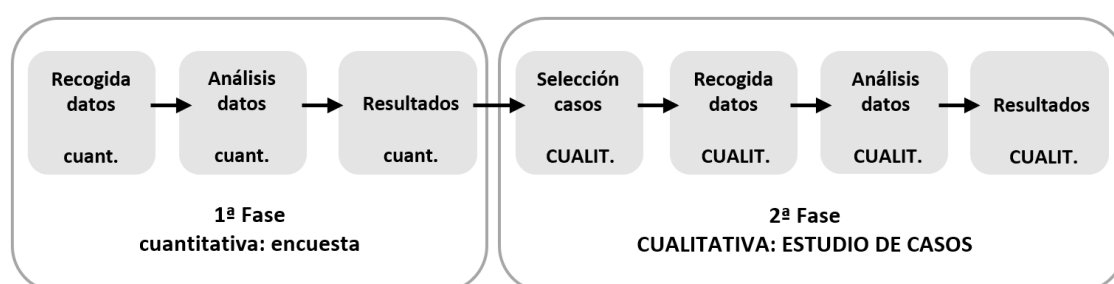


Figura 1. Diseño mixto explicativo de selección de casos.

3.2 Estudio de casos

Se optó por un estudio de casos múltiple, ya que este posibilita investigar “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia” (Yin, 2003, p. 23), en el que participaron sujetos de distinta procedencia sociofamiliar. Se tuvieron en cuenta cuatro criterios de selección: alumnado de 6º de Educación Primaria de escuelas que estén

participando en proyectos de saturación tecnológica; representantes de entornos socio-culturales y económicos diferentes; niños y niñas, atendiendo a la importancia que puede tener el género en este proceso de construcción de la CD, y que se presten a la investigación (criterio de accesibilidad). Se contó con la colaboración de centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia, todos ellos inmersos en proyectos de saturación tecnológica, y se elaboró un cuestionario dirigido a las familias del alumnado de 6º de primaria con el objetivo de atender a los restantes criterios. A través del instrumento elaborado *ad hoc*, en esa fase cuantitativa, se buscaba conocer las condiciones del entorno socio-familiar que permitiese seleccionar casos a partir de determinados indicadores (dispositivos tecnológicos existentes, estudios y profesión de los padres, y concesión de ayudas y bolsas, fundamentalmente).

Para este estudio en concreto se cuenta con tres casos (se utilizan nombres ficticios para garantizar el anonimato): dos niñas gemelas, Catarina y Lucía, pertenecientes a una familia acomodada, sin dificultades económicas y con un nivel sociocultural medio-alto; y un niño, Jaime, de un contexto familiar menos favorecido. En cada caso estudiado participaron distintos informantes, que permitieron la triangulación de los datos. A todos ellos se les garantizó el principio de consentimiento informado con base en los objetivos del estudio, el tipo de participación solicitada, la fuente de financiación del proyecto y los posibles usos de los resultados derivados. Se emplearon fundamentalmente dos técnicas cualitativas de recogida de datos:

- Entrevistas en profundidad, centradas básicamente en cinco dimensiones: familia-hogar, aprendizaje, escuela, entorno social y autopercepción sobre el área informacional; adaptando el guion de los aspectos a tratar a cada uno de los informantes. Se realizaron cinco entrevistas a Jaime, dos a su madre y una a su profesora-tutora. Respecto a Catarina y Lucía, fueron tres las entrevistas realizadas a cada una, dos a sus progenitores y una a su profesora-tutora. Tuvieron lugar en espacios de la USC o de sus propios colegios y fueron grabadas en audio y transcritas de manera íntegra y literal.
- Observación participante de los sujetos del caso durante el desarrollo de las entrevistas. En este tiempo realizaron tareas escolares o jugaron a distintas aplicaciones con su ordenador portátil o su tableta que fueron grabadas en vídeo para su análisis posterior.

En esta fase del estudio se pretendía, a través de estas técnicas, acompañar a los preadolescentes en su día a día en contacto con las tecnologías, ya que entendíamos desde el primer momento que el desarrollo de estas habilidades y competencias no se produce en un solo espacio social, ni está restringido únicamente a los entornos formales de formación (Gewerc & Fraga-Varela, 2019). Los distintos informantes y escenarios escogidos nos posibilitaban obtener información más rica y precisa de este proceso. La recogida de datos se llevó a cabo en el segundo y tercer trimestre del curso 2016-2017.

La información recogida se analizó con el apoyo del programa Atlas.ti (versión 7), siguiendo las pautas de la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967). En una primera fase se realizó una codificación inductiva de una de las entrevistas por parte de cada uno de los miembros del equipo de investigación, con la posterior puesta en común, revisando los códigos obtenidos y acordando pautas para análisis posteriores. Luego, fueron dos los investigadores dedicados a codificar el material de cada caso, contrastando la codificación realizada entre ellos. De este análisis surgió un sistema de categorías que incluía los contextos en los cuales se desenvuelve la Competencia Informacional, las actividades concretas realizadas (de búsquedas y de evaluación de la información) y las opiniones sobre el grado de desarrollo de la referida competencia. En una fase posterior, se asociaron las categorías y subcategorías intentando encontrar claves en el texto que permitieran relacionarlas (García & Manzano, 2010). El proceso de análisis finalizó con una devolución personalizada de los principales hallazgos, concretada en un informe, a cada una de las familias y a los centros educativos, que sirvió como estrategia de validación de las observaciones e interpretaciones efectuadas.

4. LA COMPETENCIA INFORMACIONAL DE LOS PREADOLESCENTES

Los resultados se presentan atendiendo a una contextualización de cada caso que permite conocer el entorno que rodea a los protagonistas y, a continuación, se exponen los distintos elementos que aparecen tras el análisis realizado sobre el área informacional de la CD, apoyándonos en citas y en aspectos observados y abordando los diferentes entornos donde se adquiere dicha competencia.

4.1 La Competencia Informacional de Jaime

Jaime es un niño de 12 años, estudiante de 6º curso de Educación Primaria en un centro público de una de las grandes ciudades de la Comunidad Autónoma de Galicia. Jaime repitió 4º de Educación Primaria y presenta ciertas dificultades en ámbitos como las matemáticas o el lenguaje escrito. Además, el niño fue diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Jaime vive en un piso (propiedad de su abuela materna), ubicado en la periferia de la ciudad. Jaime residía con su madre –que es empleada de hogar–, con su padre –que se encuentra en el paro– y con su hermana pequeña, pero durante el proceso de recogida de datos su entorno familiar sufrió importantes cambios debido al divorcio de sus progenitores. A raíz de la separación, el padre abandonó el domicilio familiar, por lo que actualmente en el piso conviven el niño, su madre y su hermana.

Jaime realiza un gran uso de YouTube en su tiempo de ocio, sobre todo a través de su tablet y el móvil de su madre. Sigue a varios *youtubers*: Makiman131, ElChurches, VEGETTA777, Makina, Nexxuz, eLCris1017. Los ha conocido a través de su padre o de la promoción que unos hacen de otros para conseguir suscriptores en YouTube. Algunos de estos *youtubers*, no solo muestran sus hazañas en los videojuegos, sino que también dan a conocer retazos de su vida, hacen bromas, proponen retos y crean sus propios raps, aunque Jaime prefiere claramente sus vídeos de videojuegos. Él, como jugador asiduo de videojuegos, consume vídeos en los que los *youtubers* graban y comparten sus partidas. Estos constituyen importantes fuentes de aprendizaje para Jaime.

Los resultados obtenidos nos muestran que una de las dimensiones de la CD más desarrolladas es precisamente la relativa a la “Información y alfabetización informacional”. A lo largo de las entrevistas con él, constatamos que entiende perfectamente cómo se distribuye la información en los medios digitales, sabe cómo puede encontrar la información con los diferentes motores de búsqueda (Google, YouTube), utiliza palabras clave en sus consultas apoyándose en las opciones de autocompletar, sigue la información presentada a través de hipervínculos y muestra una actitud proactiva hacia la búsqueda de información en la red. Esto mismo lo ponen de relieve su madre y su tutora:

Madre: Él mismo, por ejemplo, cuando escuchas tú alguna palabra y no sabes lo que es: "déjame aquí el teléfono que vamos a buscar en el Google".

(Jaime; entrevista2_madre)

Tutora: [...] El manexa moi ben os buscadores, os navegadores, sabe manexar e tal. El entra nunha páxina web y la controla perfectamente, é dicir, cunha visualización que a

outros rapaces lles custa máis pois entender que hai pestanas, que es pestanas, a onde che levan e tal... El iso o controla moi ben [...].

(Jaime; entrevista_tutora)

Se observa claramente que el desarrollo de esta dimensión viene promovido desde dos frentes. Por una parte, se fomenta a través de las actividades que Jaime realiza en la escuela con el ordenador del aula, sobre todo en las áreas lingüísticas (lengua castellana y lengua gallega). En este sentido, también se incluyen los deberes para casa, en los que las búsquedas de información las realiza con el teléfono móvil de la madre. Si bien, en ocasiones, las consultas las hace la propia madre y él simplemente copia. Y, por otra parte, esta área competencial se promueve a través del uso que hace de YouTube con su tablet buscando y consultando los vídeos de los *youtubers* para luego jugar a los videojuegos.

Jaime también valora positivamente su capacidad para buscar información, en especial respecto a sus compañeros y compañeras de clase. No obstante, aunque el dominio de Jaime es alto respecto a la navegación y búsqueda de información, advertimos que para los trabajos escolares no analiza ni interpreta la información que encuentra, ni tampoco coteja las fuentes consultadas. Se suele quedar con la información de una única página, sólo mira “en la primera que aparece siempre” (*Jaime; entrevista3*), que suele coincidir con la web de la Wikipedia. Normalmente subraya todo el contenido, copiándolo y pegándolo en otro documento. El único caso en el que Jaime revisa la información es para traducir de castellano a gallego.

Entrevistadora: Y, por ejemplo, imagínate, te mandan buscar información sobre..., sobre Minecraft, ¿no? Por ejemplo. Vale, ¿lo coges de una página?, ¿o buscas varias páginas?

Jaime: De la Wikipedia.

Entrevistadora: De la Wikipedia. Y, luego, ¿qué haces con eso?

Jaime: Después... Le pones, le..., pongo en azul todo lo que quiero, y le doy a copiar y después lo pego.

Entrevistadora: Vale. Lo pegas, y, ¿luego lo entregas así?, ¿o lo...?

Jaime: Sí.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿O lo revisas? ¿O miras en otras páginas?

Jaime: A veces cuando, por ejemplo, si está en gallego, hay palabras que están por ejemplo en castellano, las tengo que escribir en gallego.

Entrevistadora: Vale. O sea, tú traduces, ¿no?, entonces.

Jaime: Sí.

(Jaime; entrevista3)

4.2 La Competencia Informacional de Lucía y Catarina

Catarina y Lucía forman parte de una familia acomodada, sin dificultades económicas. Viven en una urbanización a las afueras de una pequeña ciudad gallega con su madre, su padre, y su hermano mayor. Además, desde hace unos años, tras la muerte de su abuelo, su abuela materna también vive con ellos. Tanto su padre como su madre poseen estudios superiores y trabajan en el ámbito de la enseñanza. Ambas hermanas dedican su tiempo fuera del horario escolar a la formación musical y el deporte; las tecnologías ocupan en su ocio un papel secundario.

La búsqueda de información es una actividad que llevan a cabo habitualmente para la realización de tareas escolares utilizando el ordenador de casa, del colegio o el iPad. Tanto las niñas como los padres concuerdan en ello:

Entrevistadora: ¿Cuál es la información que más buscas?, para que...

Catarina: ¿Para ordenador? No sé, a lo mejor los deberes o...

(Catarina; entrevista1)

Madre: A veces consultan, también.

Padre: O a veces consultan, hacen consultas. Y en el nuestro también (se refieren a su ordenador).

Entrevistadora: ¿O sea, consultas por...?

Padre: Pues del cole...

(Catarina y Lucía; entrevista1_padres)

Las niñas aseguran realizar pocas búsquedas en la red vinculadas a su tiempo de ocio, centrándose en aspectos académicos para desarrollar trabajos escolares. Sí reconocen buscar algún programa de televisión, como algún capítulo de MasterChef que no hayan podido ver entero (al emitirse hasta horas muy tardías).

Parecen desconocer las posibles diferencias entre distintos motores de búsqueda y las posibilidades que puede ofrecer cada uno, así como el uso adecuado de los términos de búsqueda, que emplean de un modo fundamentalmente intuitivo. No son procesos que podamos definir como organizados o sistemáticos, no empleando palabras clave y accediendo al primer resultado de búsqueda que encuentran, sin utilizar criterios de selección.

Entrevistadora: [Risas] Y... y los dibujos, ¿dónde los buscas?

Catarina: En Internet, en...

Entrevistadora: ¿En dónde? ¿En dónde sueles buscar?

Catarina: En cualquier lado que me aparezca, o en Google o... Busco dibujos fáciles.

(Catarina; entrevista3)

Entrevistadora: Sobre todo, ¿es lo que...? ¿Es lo que más usas o...? ¿O usas también otras...?

Lucía: También, a ver... Utilizo... Todos utilizamos la Wikipedia porque la profe dice: "Buscad esto en la Wikipedia", por ejemplo...

Entrevistadora: Ah, ¿ya os lo dice la..., la profe?

Lucía: Sí, porque... No sé porque... Y... Pero para el inglés, para el vocabulario que no sabemos hay una página... ¿Te la busco? [Lucía abre una pestaña nueva, se sitúa en el buscador y teclea "que ver en yocohama". Espera a que salga un desplegable con distintas opciones y pincha en la primera de ellas].

(Lucía; entrevista2)

Cuando buscan para localizar aplicaciones lo hacen con un objetivo concreto porque previamente les han hablado de un juego específico; no manifiestan –según el padre– una actitud proactiva hacia la búsqueda de información que les lleve a explorar y encontrar nuevos contenidos o aplicaciones:

Padre: Pero, pero claro ellas normalmente cuando... Bueno, supongo que pasará con muchos, ¿no? No hacen una búsqueda activa de las cosas, es decir, a ver si hay algo... Por lo menos por lo que yo detecto, ellas llegan con la noticia de un juego o una aplicación.

(Catarina y Lucía; entrevista2_padres)

Cuando llevan a cabo alguna búsqueda para localizar un dato de interés para ellas, este no suele ser realmente relevante, según incide el padre al identificar o definir la información buscada por las niñas como de escaso valor o interés real: "Que lo que suelen consultar son chorradas" (Catarina y Lucía; entrevista2_padres).

Progenitores y maestra coinciden en la dificultad para seleccionar información pertinente en los niños y niñas de esta edad, ya que habitualmente se quedan con la primera información que obtienen. No obstante, tanto la madre como el padre aseguran tratar de enseñarles una serie de pautas para buscar y seleccionar la información con cierto criterio, contrastando fuentes y tratando de filtrar, analizar y transformar los datos en lugar de copiarlos miméticamente.

Padre: El Google, el Google, sí, buscan en Google...

Madre: Yo creo que sí.

Entrevistadora: Sí, y copian, leen la respuesta y la copian.

Madre: A ver, yo le suelo decir: "no pongas todo exactamente igual, lo lees y luego lo interpretas un poco y lo pones a tu manera".

Entrevistadora: Claro, ¿porque cogen, por ejemplo, una página o buscan más...? Para como contrastar.

Padre: Mira, no sé, yo por la experiencia que tengo, tanto con ellas como con todos los niños a esos niveles lo que hacen es, primera cosa que aparece...

Madre: "Pum".

Padre: Yo les digo, siempre: "mirad en varias". Claro, algo que supone un trabajo ¿no?

(Catarina y Lucía, entrevista2_padres)

Tutora: Mira, o da selección da información non están moi preparados. O sea, son nenos que todavía non distinguen moito...

(Catarina y Lucía; entrevista_tutora)

A partir de esta creencia, de la dificultad de los niños de buscar y seleccionar adecuadamente la información, la profesora acostumbra a darles los enlaces de las páginas que deben consultar, sin facilitar el aprendizaje de buscar y seleccionar información.

Entrevistadora: Pero normalmente, por ejemplo, cuando quieres buscar una información o un dato, ¿sueles ir a la Wikipedia?

Catarina: No sé, donde nos diga la profe.

[...]

Entrevistadora: Y tú la Wikipedia, la usas entonces normalmente.

Catarina: No, cuando lo dice la...

Entrevistadora: La profe.

(Catarina; entrevista2)

La maestra considera que ambas saben buscar mejor y más información que el resto de la clase porque "son nenas que se esfuerzan moito", polo que "Entón buscan máis información, a presentan mellor, se esmeran en colores, en fondos" (Catarina y Lucía; entrevista_tutora). Su competencia la relaciona claramente con su nivel académico: "Pero porque son dúas nenas de sobresaliente. En todo. Entón eso tamén se nota no traballo que fan" (Catarina y Lucía; entrevista_tutora). En lo relativo a la gestión y almacenamiento de datos y contenido digital,

observamos en ambas hermanas cierta dificultad en encontrar un archivo que pensaban que estaba guardado:

Entrevistadora: Y, entonces, esas fotos, ¿dónde las tienes guardadas?

Lucía: Pues mira, me saco una foto y yo te la enseño.

Entrevistadora: Vale.

Lucía: [saca foto] [ruido] [silencio]

Entrevistadora: ¡Ah! Vale, vas a fotos.

Lucía: Mmmmm. A ver, voy a mirar una cosa que se cambia la cara, pero no sé dónde está.

Entrevistadora: ¡Qué guay!

Lucía: No sé dónde está, aquí no. Mmmm. Aquí. Pero no sé dónde está, puede estar por aquí.

[Lucía continúa buscando la fotografía que se sacó anteriormente. Accede a todas las carpetas almacenadas en "galería" pero sigue sin encontrarla].

(Lucía; entrevista3)

El dispositivo preferente para almacenar la información es el pendrive. Acostumbran a guardar del ordenador a un pen o de una memoria al pen. Aprendieron a hacer copias en el pendrive en quinto curso, en el aula, aunque reconocen que no lo hacen casi nunca.

Observamos que ambas poseen una Competencia Informacional básica, con dificultad para hacer búsquedas complejas, sin distinción entre motores de búsqueda, con cierto dominio del almacenamiento y la recuperación, pero con escasa competencia para la selección y evaluación de la información.

5. CONCLUSIONES

Los estudios de caso nos han permitido constatar el mayor o menor desarrollo de la dimensión informacional de la CD de los preadolescentes; observando, preguntando y analizando los productos de sus actividades mediadas por TIC. Jaime, a pesar de sus notables dificultades académicas, demuestra un mayor grado de desarrollo de la dimensión informacional – promovida a través de su tiempo de ocio centrado en los videojuegos y YouTube– en contraste con Lucía y Catarina, alumnas que destacan por su alto rendimiento académico en general, pero con escaso interés por las tecnologías, especialmente en su tiempo de ocio. No obstante,

a pesar de las diferencias, en ninguno de los casos presentados llegan a seleccionar la información hallada, analizándola e interpretándola, ni a cotejar las fuentes consultadas.

La situación que evidencian los casos pone en duda el papel de la escuela como normalizador de las necesidades de formación que presenta el alumnado con independencia de su nivel socioeconómico. La situación de Lucía y Catarina muestra un alto nivel de rendimiento académico en aprendizajes básicos, en coherencia con su nivel socioeconómico, situación de la que participa la familia y también la escuela (Harwell, Maeda, Bishop, & Xie, 2017). Una situación que se escapa con Jaime: la familia pone el foco en sus habilidades digitales, donde se muestra una aparente situación de control que no es tal, y sin embargo carece de competencias para salir adelante en el espacio escolar.

Sin embargo, vemos como en los tres casos, con independencia de su nivel socioeconómico, la dimensión de la Competencia Informacional es claramente mejorable. Falta un conocimiento profundo de los instrumentos disponibles de búsqueda de información, de sus lógicas y funcionamiento. El centro educativo refuerza la búsqueda, pero desde una perspectiva muy simple, claramente vinculada a una pequeña extensión de las tareas que se desarrollan en las áreas de conocimiento. Los casos evidencian la baja relación, incluso sorprendente, que existe entre el nivel socioeconómico y el nivel de alfabetización digital (Berkowitz, Moore, Avi, & Benbenishty, 2016; Scherer & Siddiq, 2019) y pone en entredicho el papel de la escuela. Los centros educativos incorporan en su documentación estos aprendizajes (Alonso-Ferreiro, 2016) porque los marcos legislativos obligan, pero en el caso de las competencias que no tienen equivalencias con las áreas de conocimiento, como la CD, se vacían de contenido y quedan sin trabajar, ya que no tiene ningún estándar u objetivo específico en los currículos que la vertebre de forma explícita (Fraga-Varela & Rodríguez-Groba, 2019). Y las familias no hacen sino confirmarlo al trabajar lo que se solicita de forma explícita desde la escuela, relegando el trabajo de esta dimensión de la CD a un segundo lugar.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de seguir indagando en el desarrollo de la Competencia Informacional de los preadolescentes y del papel que juega la familia y la escuela como espacios clave para su aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- Alonso-Ferreiro, A. (2016). *Competencia digital y escuela: estudio de caso etnográfico en dos CEIP de Galicia* (Tesis doctoral non publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. doi: <https://doi.org/10.2788/52966>
- Fraga-Varela, F., & Rodríguez-Groba, A. (2019). Bieito: ¿competente digital? Una responsabilidad de todos y de nadie. En A. Gewerc & E. Martínez-Piñeiro (Coords.), *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión*. Madrid: Síntesis.
- García Hernández, G. E., & Manzano Caudillo, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 69, 17-39.
- Gewerc, A., & Fraga-Varela, F. (2019). Competencia digital e inclusión social: cuando las condiciones socioculturales se imponen. En A. Gewerc & E. Martínez-Piñeiro (Coords.), *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión* (pp. 21-42). Madrid: Síntesis.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing. doi: <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Harwell, M., Maeda, Y., Bishop, K., & Xie, A. (2017). The surprisingly modest relationship between SES and educational achievement. *The Journal of Experimental Education*, 85(2), 197-214. doi: 10.1080/00220973.2015.1123668
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de mayo, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 10 de diciembre, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, 10-18.
- Scherer, R., & Siddiq, F. (2019). The relation between students' socioeconomic status and ICT literacy: Findings from a meta-analysis. *Computers & Education*, 138, 13-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.011>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2791/11517>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. (3ª ed.). Londres: SAGE.

VALORACIÓN DE LA CULTURA CIENTÍFICA MEDIANTE ENTREVISTAS. ABORDAJE EN GRUPOS DIFERENCIADOS

Marianella Maxera Abella¹ y Lucía Álvarez Blanco²

Universidad de Oviedo - España - ¹maxera@adinet.com.uy; ²alvarezblucia@uniovi.es

Resumen. La cultura científica de personas adultas es una preocupación recurrente desde hace décadas, abordándose su medición desde estrategias cuantitativas, recurso privilegiado sin resultados contundentes; Objetivos: Este trabajo explora nuevas estrategias cualitativas para la valoración de la cultura científica de los ciudadanos más allá de la enseñanza formal, complementando así los trabajos cuantitativos fundamentados en cuestionarios, procedimiento hegemónico hasta el momento a escala mundial; Métodos: La entrevista estructurada realizada con tres grupos homogéneos de personas adultas, diferenciados atendiendo a su actividad laboral o formación postobligatoria alejadas de la ciencia, se dividió en dos bloques de preguntas abiertas, apoyándose el segundo en la lectura por parte del participante de una propaganda publicitaria. Resultados: Se advierten: a) una fuerte vinculación entre la actitud emocional de las personas y la metodología docente en sus inicios escolares; b) una hegemónica visión tradicional de la ciencia y; c) una marcada diferencia en aspectos cognitivos entre quienes cursaron niveles más altos de la enseñanza Secundaria, referidos al pensamiento formal y al uso de modelos. Conclusiones: Esta estrategia de valoración de la cultura científica es acorde con las implementadas desde perspectivas cuantitativas si bien aporta nuevas dimensiones, destacándose la emocional que desvela la incidencia de la escuela en la cultura científica de las personas.

Palabras clave: Cultura Científica; Enseñanza de las Ciencias; Ciudadano Científicamente Culto; Entrevista Estructurada.

USING IN-DEPTH INTERVIEWS FOR EXPLORING SCIENTIFIC CULTURE AMONG DIFFERENT GROUPS OF PEOPLE

Abstract. Adults' scientific culture has been a common concern for some decades. Its measurement through quantitative strategies has become the privileged resource; however, strong results still being a remaining issue; Purpose: The following work aims to explore new qualitative strategies to measure scientific culture on people beyond formal education, which enhances quantitative instruments such as questionnaires, identified as the hegemonic strategy so far worldwide; Methods: Three homogeneous groups of adults, currently differentiated by their work activity and/or their university education background (both away from science), took part in a in-depth interview divided into two open-question blocks. The second block was based on a participants' reading of an advertising; Results: Results show (a) a strong link between the current attitude of people and their teacher's methodology during their school beginnings, (b) an hegemonic traditional vision of science, (c) a strong difference regarding cognitive aspects among those people who reached the highest levels of secondary education, in relation to formal thinking as well as the use of models. Conclusions This scientific culture measurement strategy converges with those implemented under the quantitative paradigm, yet it provides new dimensions such as the emotional which reveals the incidence of the school in people's scientific culture.

Key-words: Scientific Culture; Sciences Teaching; Scientific Literate Citizen, Structured Interview.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por sopesar la cultura científica de los individuos más allá de los ámbitos escolares aparece con fuerza en el mundo occidental desarrollado hace décadas. Específicamente, aspectos como la necesidad de arrancar la aceptación de la ciudadanía hacia desarrollos científicos-tecnológicos controversiales como los referidos a la energía nuclear, la exploración

del espacio o, más recientemente, la manipulación genética, originó una serie de propuestas a mediados del siglo pasado para evaluar lo que las personas saben de ciencias, potenciar su acercamiento a ellas y, supuestamente, lograr una actitud positiva hacia la ciencia y/o la tecnología. Si como se menciona, los tópicos explorados han variado a lo largo de la historia, la modalidad en que se evalúa lo que la ciudadanía conoce de ciencia se ha mantenido de forma hegemónica: los cuestionarios de respuesta cerrada. En España, el organismo encargado de implementar estos instrumentos es la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, que los realiza de forma bianual desde el año 2002 (FECYT, 2017).

Este abordaje cuantitativo, parece no haber desencadenado conclusiones potentes, y los escasos resultados obtenidos durante décadas concluyen que aunque la gente admira la ciencia, declara saber muy poco de ella. Así pues, la pobreza de las conclusiones conduce, por un lado, a una clara insatisfacción incluso de los responsables de diseñar e implementar estos estudios (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

Por su parte también, impide una toma de decisiones certeras sobre la consolidación de la cultura científica de las personas en sociedades democráticas que requieren de la participación con una buena base de formación en ciencias (Osorio, 2018).

En este sentido, este documento aborda primeramente el problema de la evaluación de la ciudadanía en cuanto a conocimientos y manejo de la ciencia, así como también la actitud mostrada hacia ella. Para ello se adopta una metodología cualitativa, fundamentada en el paradigma interpretativo (Mena, Troyano, & Aguilera, 2020).

Si bien la propuesta es el uso conjunto de una selección de instrumentos: entrevista estructurada, grupos de discusión y juego de roles, con los mismos participantes y el mismo investigador, por razones de extensión, el avance presentado en este artículo se vertebra sobre el primero de los instrumentos, la entrevista estructurada, con conocimiento pleno de que los resultados son por ahora preliminares.

En un futuro, los hallazgos globales podrán apoyar los obtenidos desde perspectivas cuantitativas, tomando en cuenta si ambos convergen, divergen o se complementan (Jentoft & Olsen, 2019; Morgan, 2019).

Consideramos que el punto de partida en la valoración de la cultura científica de las personas, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, lo constituye la definición de lo que se entiende por *ciudadano científicamente culto*.

En este punto se observa consenso respecto a ciertos aspectos, a saber se trataría de una persona que maneja correctamente conceptos científicos y que además está convencida de ellos de manera que esos conceptos tienen impacto en su comportamiento individual y le movilizan emocionalmente. Asimismo, si bien puede o no participar colectivamente, posee las herramientas y la autoconfianza para hacerlo si así este lo desea puesto que estos conceptos científicos forman parte de su sistema cognitivo, encuentran un significado en él y determinan las decisiones futuras. Detrás de estos conceptos existe una forma de razonar característica de las ciencias: propuesta de hipótesis, control de variables, diseño de una experiencia para comprobar si son aquellas correctas y utilización del pensamiento: “sí, por lo tanto, entonces”.

El ciudadano científicamente culto se interesa por la ciencia: busca, vincula, jerarquiza información científica; también se conmueve con la ciencia y, finalmente entiende que la ciencia es una construcción humana inacabada y cambiante (Costanzo & Golombek, 2020; Strasser, Baudry, Mahr, Sánchez, & Tancoigne, 2018). Esta aproximación a una definición nos orienta hacia la selección de dimensiones de estudio.

1.1 Objetivo

Implementar una estrategia cualitativa que evalúe la cultura científica de individuos adultos no comprometidos académica ni laboralmente con la ciencia a través del desarrollo de una entrevista estructurada, como parte de un abordaje holístico de naturaleza cualitativa.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Para describir las cuestiones metodológicas adoptadas en este estudio, en la tabla 1 se presentan las dimensiones insinuadas anteriormente al hilo de la definición de ciudadano científicamente culto.

La ubicación en una pregunta y un bloque es aproximada, pues al ser las preguntas planteadas en forma de guía, algunas dimensiones pueden aparecer en distinto orden.

Tabla 1: Descripción de las dimensiones, códigos y bloque de la entrevista

Dimensión	Descripción de la dimensión	Código asignado a la respuesta	Bloque (B) y Pregunta (P) correspondiente en entrevista
Emocional	• Vinculación emocional con los conceptos científicos y con la situación de aprendizaje durante sus primeros pasos con la ciencia	Positiva/Negativa	B1/P1
	• Interés por la ciencia	Existencia/No existencia	B1/P3
Social	• Confianza y Autoconfianza en la participación	Existencia/No existencia	B1/P4
Epistemológica	• Visión de ciencia	Acabada y estática/inacabada y cambiante	B1/P6
	• Distinción/valoración de la ciencia/pseudociencia	Distingue/no distingue Valora a ambas, valora sólo una	B1/P5 B1/P7
	• Manejo de conceptos científicos	Correcto/Incorrecto No se manejan	B2
Cognitiva	• Uso del pensamiento hipotético deductivo	Se utiliza/No se utiliza	

Como se puede observar, se parte de un diseño metodológico de naturaleza cualitativa en el que a través de esta propuesta de dimensiones se explorará la percepción y significado que la ciencia posee para la ciudadanía.

2.2 Participantes

Como ya se señaló anteriormente, los individuos objeto de estudio no deberían estar comprometidos académica ni laboralmente con la ciencia, motivo por el que se ha adoptado una selección de los participantes no probabilística que impide que los hallazgos obtenidos puedan ser extrapolables a toda la población española. Así pues, los grupos objeto de investigación son tres: 1) actores de teatro; 2) alumnado de la licenciatura de Filosofía de un mismo curso y 3) profesionales forestales en formación. A su vez, cada uno de los grupos está constituido por cuatro sujetos por lo que se trabajará entonces con un total de doce personas de tres perfiles laborales y/o formativos distintos.

Todos los grupos participaron de forma voluntaria si bien mientras los dos primeros (1 y 2) recibieron el abono de gastos de desplazamiento y un ágape (dietas), la actividad con el tercer grupo se desarrolló en paralelo a su participación en un curso de capacitación al que asistían.

La franja etaria de los participantes, oscila entre los 20 y 54 años, existiendo varones y mujeres en todas las agrupaciones.

2.3 Descripción de los grupos

2.3.1 Grupo de actores

Como grupo a estudiar se ha elegido a personas adultas (dos varones y dos mujeres con edades entre los 26 y 48 años) que forman parte de una compañía de teatro. La actuación escénica en la misma constituye su actividad laboral. Todos poseen estudios de Bachillerato completos excepto una persona que posee un Grado Medio. Esta formación post obligatoria no se vincula con la ciencia pero asegura una buena base de cultura general (algunos poseen una licenciatura y todos muestran un compromiso fuerte con la cultura).

2.3.2 Grupo de alumnado de la Licenciatura de Filosofía

Se trata de adultos más jóvenes que los que integran el grupo anterior. También existe una cultura general básica asegurada puesto que todos han realizado el Bachillerato Científico. A pesar de esta formación, los tres varones y la mujer, en la actualidad cursan estudios universitarios de Filosofía no desarrollando ninguna actividad laboral remunerada y limitándose su contacto entre sí a algunas asignaturas que comparten. Sus edades oscilan entre los 20 y 23 años.

2.3.3 Grupo de profesionales forestales

Este último grupo posee un perfil netamente práctico. Careciendo de formación post obligatoria, a día de hoy se están especializando en Formación Profesional, realizando cursos teóricos y prácticos (en su mayoría), con salidas de campo encaminadas a la mejora y conservación de montes. Los cuatro participantes (una mujer y tres varones) tienen edades entre 32 y 54 años.

2.4 Instrumento de recogida de información

Categorizado dentro de la técnica de encuesta, se ha optado por la entrevista estructurada que permite identificar problemas, sistemas de valores, comportamientos, estados emocionales de las personas a través de un contacto directo con ellas (Olaz, 2008), respondiendo por tanto de manera ideal a los objetivos de este estudio, tal como se adelantó en la introducción y en la definición de cultura científica expuesta. La elección de esta modalidad de entrevista queda justificada por la posibilidad de definir un conjunto de preguntas, que se diseñan de manera lo suficientemente abierta como para que el entrevistado pueda expresarse o aludir a tópicos no definidos previamente (Morgan, 2019).

Con ello, durante la implementación de este instrumento el investigador asume un rol de guía a través del planteamiento de preguntas, concediéndole al sujeto entrevistado la posibilidad de completar, matizar, corregir o desarrollar sus ideas, favoreciendo con ello su expresión libre y respetando afanosamente la escucha activa (Emans, 2019).

Conforme lo reseñado, se ha configurado, por un lado, un bloque de interrogantes semi-abiertos con los que se intenta indagar acerca de la actitud en los primeros acercamientos a la ciencia en la enseñanza obligatoria, así como también su actitud actual hacia la ciencia y la tecnología y su tendencia a participar en cuestiones científicas socialmente vivas. En un segundo momento, y tras solicitar la lectura de una propaganda publicitaria sobre las virtudes de la cáscara de almendras como combustible, se plantean otras cuestiones que intentan sondear los conocimientos y estrategias donde debería aflorar el pensamiento formal.

2.5 Registro y análisis de la información

Las entrevistas realizadas individualmente han tenido una duración promedio de 40 minutos, optándose por su registro en audio y posterior transcripción manual. Seguidamente, la información recabada se ha sometido a un análisis de contenido siguiendo las fases e indicaciones de Espín (2002), a saber: 1) Constitución del corpus de análisis; 2) Formulación del objetivo de análisis; 3) Elaboración de indicadores o unidades de análisis: codificación y categorización de las unidades de registro y de contexto y 4) Sistematización e interpretación de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

3.1 Análisis general del bloque 1: Dimensiones emocional, social y epistemológica

Pregunta N° 1: *En la enseñanza obligatoria has cursado materias científicas (Primaria y Secundaria obligatoria las incluyen). ¿Qué sentimientos te evoca el recuerdo de tus clases de ciencias?*

De las respuestas surge la existencia de emociones positivas y negativas. Las primeras, referidas por los participantes a través de términos como “gusto”, “adoración”, “agrado” “diversión”, “entretenimiento”, “expectativa” o “curiosidad”, están asociadas a la metodología empleada por el profesorado y más concretamente a la actividad en clase, concebida esta

como prácticas o con una gran implicación del alumno que requiere un nivel alto de acción, más allá de la escucha y toma de notas. Así lo expresa una participante:

“...por ejemplo en mi cole teníamos un laboratorio muy bonito, como muy antiguo y eso es como... Salías de clase para ir al laboratorio, eh, utilizabas cosas, entonces claro, eso sí que es verdad que ayuda mucho a que te guste...” (*Mujer, 32 años, actriz de teatro, Bachillerato de Letras, bajo interés declarado por la ciencia*).

Como reflejan los siguientes comentarios, otros sujetos agregan además como indicador positivo el carácter lúdico de ciertas actividades y la contextualización de los temas enseñados:

“...tuvimos un profesor muy bueno que nos hacía concursos...” (*Mujer, 32 años, actriz de teatro, Bachillerato de Letras, bajo interés declarado por la ciencia*).
 “...nos llevaban a las fábricas de aquí de Avilés que trabajaban con esos elementos químicos, cómo los procesaban... Tú lo podías ver...” (*Varón, 26 años, actor de teatro, Bachillerato en Ciencias de la Salud, mediano interés por la ciencia*).
 “...nos hacía jugar a un bingo para aprendernos la tabla periódica...” (*Varón, 20 años, Bachillerato científico, estudiante de licenciatura de filosofía, alto interés por la ciencia declarado*).

Solamente una alumna menciona emociones positivas mediante el término “agrado”, vinculándolas a una característica de la ciencia: la posibilidad del uso del lenguaje matemático que le permite reducir, simplificar y sintetizar la multitud de fenómenos del mundo natural.

“...sentimientos muy agradables, buenas sensaciones, me gustaba...el hecho de poder representar tantas cosas, sólo con matemáticas...” (*Mujer, 21 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, interés medio declarado por la ciencia*).

Por su parte, la alusión a emociones negativas se concreta con términos como “odio”, “sufrimiento”, “hostilidad”, “frustración” o “arrepentimiento”, y se asocian con la metodología del profesor, específicamente con el recuerdo de aprendizajes memorísticos, por repetición, descontextualizados y sin un significado o utilidad. Este rechazo se advierte en comentarios como los que siguen:

“...daban las materias de una manera como muy, muy, muy estricta. Muy: “tienes que estudiarte esto para luego volcarlo en un examen...” (*Varón, 26 años, actor de teatro, Bachillerato en Ciencias de la Salud, mediano interés por la ciencia*).
 “...me acuerdo de lo que yo tenía sufrido por..., por... por lo de los elementos...”. “...me resultaba tan hostil, tan hostil, tan hostil, eh... Cada vez que empezábamos con el calcio no sé qué..., el nitrógeno y tal..., todos los símbolos y tal...” (*Varón, 43 años, director de teatro, Bachillerato en Letras, Licenciado en Geografía e Historia, interés medio declarado por la ciencia*).

Quienes se manifiestan de esta manera, mencionan reiteradamente el tema de la “tabla periódica” como uno de los obstáculos vinculados al imperativo de tener que recordar los símbolos de los elementos, sus números atómicos, etc., así como también el de “los vectores”, otro concepto abstracto que, sobre todo al principio del tema, eran trabajados desconociendo la razón de ser memorizados. También se alude a emociones negativas referidas a la

formalización matemática: el pasaje del fenómeno estudiado, fácilmente reconocido de la vida diaria o de su demostración práctica en el aula, a la fórmula en la pizarra es visto como un paso insalvable para algunos. Así lo expresa uno de los participantes:

“...lo que nunca entendía yo, que me gusta más ahora de mayor que en aquella época es, cuando se introducía lo específicamente matemático porque yo en matemáticas era siempre mi..., mi..., mi bestia negra...” “...me repateaba muchísimo y era lo que menos prestaba atención...” (Varón, 43 años, director de teatro, Bachillerato en Letras, Licenciado en Geografía e Historia, interés medio declarado por la ciencia).

Pregunta Nº 2: *En los últimos tiempos han acontecido una serie de reivindicaciones en Asturias a través de movimientos sociales que se organizan en Plataformas. ¿Has participado de alguna manera en alguna de ellas?*

A través de esta pregunta se trataba de desvelar el grado de implicación de los participantes en asuntos de tipo social que se tradujeran en una participación activa y concreta en asuntos de su vida y de su comunidad. La intención última es contrastar con la siguiente pregunta, en la que la participación se debería dar en un problema de tipo tecno/científico. De los doce participantes solamente dos se muestran activos: uno a través de las redes sociales y otro a nivel sindical. La amplia mayoría alude al descreimiento en la utilidad de su implicación. A este respecto una informante señala que:

“No...a veces me da la impresión de que soy demasiado descreída con que las cosas pueden funcionar, entonces sí que es cierto que cuando hay una manifestación o hay algo, sí puedo, hago acto de presencia pero luego a la hora realmente de estar en un sitio y estar trabajando allí no lo hago...” o bien “...desconfío de las personas más bien. A veces me da más esa impresión...” (Mujer, 32 años, actriz de teatro, Bachillerato de Letras, bajo interés declarado por la ciencia).

Pregunta Nº 3: *En las propuestas electorales de los partidos políticos, ¿qué áreas son las que consideras más relevantes? A la hora de votar, ¿en qué cuestiones te fijas? En aspectos económicos, sociales, culturales, éticos, religiosos, científicos... ¿Qué es lo que más priorizas?*

Aunque se señalan tópicos como la educación o la ciencia, de las respuestas se concluye un reparto mayoritario entre las esferas social y económica. No obstante, algunos responden desde un marcado interés individual:

“Principalmente en lo social. Yo, yo... Yo analizo lo que tengo yo en mi vida ¿no?... Ya no tanto a nivel estatal,... sino que yo me voy un poco en qué me va a beneficiar ese partido político o ese voto que yo voy a dar a mi entorno local...” (Varón, 26 años, actor de teatro, Bachillerato en Ciencias de la Salud, con mediano interés por la ciencia).

Por su parte, quienes declaran fijarse globalmente en todas las cuestiones planteadas en el enunciado de la pregunta, lo hacen desde un macrointerés que es lo ético:

“...lo que a mí me interesa y lo que quiero ver en el mundo, que es la humanidad y sobre todo la dignidad, en todas las cuestiones, sociales y culturales...” (Mujer, 32 años, actriz de teatro, Bachillerato de Letras, bajo interés declarado por la ciencia).

Pregunta Nº 4: *Supongamos el siguiente caso ficticio: “una empresa ha instalado un laboratorio de productos químicos al lado de la escuela en que podrían estar matriculados tus hijos. Los vapores que se desprenden pueden ser perjudiciales” ¿Qué actitud adoptarías?*

En este caso la totalidad de los participantes declara adoptar una actitud activa que se encontraría entre la movilización (protesta) y la demanda de información. Sirvan de ejemplos estos comentarios:

“Ahí si me movilizaría y podría incluso tomar muchos datos e informarme bien para poder promover una plata...bueno una actitud de pa..., o hablaría con los padres...” (Mujer, 48 años, actriz de teatro, Grado Medio de Turismo, bajo interés declarado por la ciencia).
“Protesto, posiblemente no lleve a nada... Yo iría por lo legal, con firmas y abogados...” (Varón, 43 años, Enseñanza Obligatoria completa, Técnico Forestal, interés medio declarado por la ciencia).
“...si realmente tengo una base firme sobre la que argumentar que esa planta es nociva, pues, intentaría quejarme, intentaría que alguien hiciese algo, ya sea el Ayuntamiento, recogida de firmas o manifestaciones...” (Varón, 20 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, alto interés por la ciencia declarado).

Pregunta Nº 5: *Hay personas que están siendo preparadas para viajar e instalarse en Marte en 2030. ¿Qué opinas al respecto?*

Se advierte que la mayoría de los encuestados responden aprobando dicho viaje, si bien argumentando a través de intereses individuales.

“...si el hombre es capaz de... Porque a mí me gusta mucho viajar y conocer, entonces si bueno... si hay otro sitio más que pueda ser, por qué no... En principio no me parece una idea..., me gusta, porque me gusta la astronomía entonces me gustaría conocer los planetas...” (Mujer, 32 años, actriz de teatro, Bachillerato de Letras, con bajo interés declarado por la ciencia).

Por su parte, quienes responden alejándose de sus intereses individuales cercanos, mencionan la importancia del conocimiento o una visión de futuro en la que la Tierra no podrá albergar a la gente.

“...yo creo que es que la Tierra está condenada a desaparecer, aunque no la estuviéramos haciendo desaparecer nosotros, da igual, la Tierra va a desaparecer, en el momento que el Sol sea una supernova se acabó...” (Varón, 43 años, director de teatro, Bachillerato en Letras, Licenciado en Geografía e Historia, interés medio declarado por la ciencia).

En contraposición, los que se muestran desfavorables ante la iniciativa de viajar a Marte, argumentan que se deben priorizar las propuestas referidas a nuestro planeta. Así se desprende de esta valoración:

“...Me parece que hay cosas más importantes que viajar a Marte, mejor cuida tu planeta y no vayas a destruir otro...” (Varón, 23 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, con interés moderado por la ciencia declarado).

Pregunta Nº 6: *Para este viaje deberán resolverse una serie de interrogantes y retos. ¿Te parece que tendremos que esperar al enunciado de nuevas teorías científicas para resolver esos problemas?*

En términos generales, la mayoría de los participantes considera que la ciencia es un cuerpo de conocimientos acabado y estático, con el que se podrán resolver todos los problemas a los que nos enfrentemos. Como refleja el siguiente comentario, los avances que puedan acontecer se asocian con aplicaciones o mejoras tecnológicas.

“...aplicando algunas teorías de las que tenemos ahora, de manera digamos, extraña o diferente, haciendo ahí algún cambio, igual funciona alguna pero...Yo creo que tiene que haber avances en lo tecnológico...” (Varón, 20 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, con alto interés por la ciencia declarado).

Por su especial interés y significado se alude a la valoración de una participante sobre la confianza en la ciencia. Señala que la forma de trabajo de los científicos cuenta con la refutación como parte de su proceder. En este sentido, las teorías con las que se cuenta hoy ya habrían sido probadas debiendo por ello, confiar en ellas. Descarta que una nueva forma de comprender un problema o el surgimiento de nuevos hallazgos fruto de los avances tecnológicos podría destronar las teorías existentes.

Pregunta Nº 7: *Si tuvieses que asociar la idea de energía que tienes con el suministro eléctrico en una ciudad o con la idea de Reiki (energía positiva)... ¿Por cuál de las dos opciones te inclinarías preferentemente?*

Los hallazgos apuntan que tres de los participantes poseen una inclinación total hacia las pseudociencias, cinco no muestran inclinación alguna hacia estas, y el resto lo hacen de manera moderada (ver comentario).

“Yo era absolutamente escéptico y he notado cosas... Entonces como he notado cosas, no solamente en el campo del Reiki sino en otras, insisto, hasta en lo..., hasta en lo..., no ya en el Reiki, en lo paranormal te voy a decir...” (Varón, 43 años, director de teatro, Bachillerato en Letras, Licenciado en Geografía e Historia, interés medio declarado por la ciencia).
 “Obviamente es en el suministro eléctrico, es energía literal como lo entendemos. Lo del Reiki es energía entre comillas, que no, bueno, yo entiendo que es una mentira” (Mujer, 21 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, interés medio declarado por la ciencia).

3.2 Bloque 2: Dimensión Cognitiva

El bloque II de preguntas gira en torno a la información que aparece en un documento publicitario de venta de cáscara de almendras como biocombustible, destacando sus ventajas frente a otros materiales, cuestión que se visualiza mediante un gráfico. Este texto se entrega

impreso a los participantes. El objetivo de esta actividad radica en determinar si los participantes reconocen las propiedades de los materiales, si utilizan la gráfica para hacer comparaciones y si son capaces de diseñar un método experimental para comprobar qué material genera más calor por kilogramo.

Se encuentra que casi todos comprenden la contrastación que intenta presentar la publicidad entre distintos materiales, pero respecto al uso de las gráficas para solventar el análisis textual que realiza quien intenta vender la cáscara de almendras, casi la totalidad de los participantes ha corroborado o bien no consultarlas directamente o no revisarlas por entender que se trata e información duplicada. Así lo refleja este comentario:

“...al fin y al cabo la gráfica que te están poniendo aquí es exactamente lo mismo que si coges y lees...” (Varón, 20 años, Bachillerato científico, estudiante de licenciatura de filosofía, alto interés por la ciencia declarado).

Por otro lado, y en referencia al diseño experimental propuesto para comprobar qué material genera más calor, las respuestas obtenidas se distribuyen en dos polos claramente diferenciados: 1) *diseños de corte científico*: contemplaba la elección de materiales, instrumentos de medida, control de variables, predicción de resultados y manejo de modelos muy ligados a la medición; y 2) *diseños de corte vulgar*: aludiendo a su experiencia personal y a percepciones sensoriales, asociando más calor producido con intensidad de llamas, tiempo de combustión, volumen de gases, calor detectado a través del tacto o temperatura percibida mediante la piel. Como ejemplos de estos hallazgos se incluyen a continuación dos propuestas, la primera de diseño científico y la segunda vulgar.

“...si no tuviese aparatos suficientes yo creo que una prueba buena sería algo así como, encerrarme en una habitación con una estufa, medir la temperatura inicial, mantener esa temperatura inicial constante en las tres pruebas que haga y en las tres quemar la misma cantidad y ver a cuánto ha subido la temperatura, entonces la que más suba será la que más rendimiento da...” (Varón, 20 años, Bachillerato Científico, estudiante de la Licenciatura de Filosofía, alto interés por la ciencia declarado).

“.....habrá que probar.....quemaría... Vería los grados que da.....el aguante que daría, los gases que daría...” (Varón, 43 años, Enseñanza Obligatoria completa, Técnico Forestal, Interés medio declarado por la ciencia).

A continuación, y a modo de resumen de los resultados, se describen los perfiles de cada grupo de sujetos respecto al análisis de las respuestas realizado en el epígrafe previo, procurando con ello determinar algunos patrones comunes que permitan corroborar la validez del instrumento utilizado para evaluar ciertos aspectos referentes a la cultura científica de una selección de ciudadanos.

a) Grupo 1: Los actores

- Aluden a la metodología del profesorado, tanto para la evocación de emociones positivas como negativas.

- Su actitud hacia el aprendizaje de las ciencias se encuentra muy relacionada con la forma en que se les enseña.
- Constituyen el grupo que más expresa su pesadumbre respecto a no haber sido exitosos en el aprendizaje de esta área de conocimiento.
- Ninguno de ellos se puede categorizar como participativo en sociedad, sobre todo por el descreimiento referido a que su acción sirva realmente. No obstante demandan la atención en asuntos sociales por parte de los gobiernos.
- Se muestran más beligerantes cuando el asunto es cercano y los puede afectar directamente a ellos a o su gente.
- Desarrollan una visión de la ciencia como cuerpo de conocimientos acabado y de los científicos como genios.
- Su adhesión a las pseudociencias es la más alta comparativamente con los grupos restantes.
- Comprenden íntegramente el texto publicitario sin recurrir a la consulta o lectura de las gráficas. Ninguno plantea un diseño experimental claramente científico ni recurre a modelos.

b) Grupo 2: Alumnado de Filosofía

- Manifiestan un recuerdo más amable de sus aprendizajes pasados en ciencias, subrayando el hecho de haber dudado incluso sobre si seguir una carrera científica. También son quienes más insisten en el esfuerzo y trabajo intenso que se les exigía para aprender.
- Es el único grupo que posee estrategias metacognitivas, reconociendo claramente cómo controlar sus procesos cognitivos.
- Poseen la máxima independencia de la metodología del profesor para definir su postura positiva ante el aprendizaje de las ciencias, mencionando características de ellas que los conducen a esta posición favorable.
- Es también en este grupo únicamente donde aparecen integrantes participativos y ante el caso controversial tecnocientífico planteado se muestran más moderados y dialogantes, esperando a contar con información antes de tomar una postura de protesta.
- Poseen nula adhesión a las pseudociencias.
- Comprenden el texto publicitario y la totalidad propone estrategias experimentales científicas para corroborar cuál es el mejor material a seleccionar.

c) Grupo 3: Profesionales forestales

- Los trabajadores forestales son los menos afectados emocionalmente a favor o en contra respecto a sus éxitos o fracasos en esta área del conocimiento, mostrando una situación igualada con los otros campos disciplinares.
- Son muy poco participativos, sobre todo de forma directa, apelando a las instituciones para que resuelvan los problemas, aún los cercanos que les afecta muy directamente. La postura es que no les corresponde intervenir.
- Comparten una imagen de ciencia como cuerpo de conocimientos acabado con los demás grupos. No adhieren totalmente a las pseudociencias.
- Comprenden la idea del texto publicitario y todos plantean un diseño experimental pero claramente de tipo vulgar, atados a lo perceptivo (lo que ven, oyen, sienten).
- Adhieren a las pseudociencias pero con ideas confusas.

Respecto a los aspectos emocionales, como se desprende de las líneas previas, quienes muestran marcadas emociones respecto a sus inicios en ciencias vinculan a aquéllas con la metodología del profesor y al mismo tiempo muestran un sentimiento de pesadumbre por no haber podido continuar con estudios en esa área. En el extremo opuesto se encuentran quienes no han tenido gran compromiso con el estudio o la cultura en general y su vinculación emocional con la enseñanza de las ciencias en sus inicios, no es distinta a la que poseen respecto a otras áreas de conocimiento. Sin embargo, un tercer grupo, que habiendo optado por una profesión sin vinculación con la ciencia, poseen una actitud positiva hacia la ciencia, recordando con agrado sus primeros pasos en su aprendizaje. Este grupo cursó Bachillerato

científico y, al contrario que el primero, es el más independiente emocionalmente respecto a la metodología docente.

En cuanto a su nivel de participación en sociedad, se destaca que no se muestran participativos en general; en el área científica, algunos grupos, solamente cuando el problema es cercano y los afecta personalmente pueden llegar a movilizarse, pero de maneras diferentes: algunos optan por la protesta, otros, los que cursaron el Bachillerato científico, se muestran más prudentes y plantean la búsqueda de información como prerequisite a la movilización.

En referencia a la unánime visión de ciencia de los participantes, esta responde a una idea de cuerpo de conocimientos acabado y estático, contrapuesto a posturas epistemológicas actuales que reconocen la subjetividad compartida pero cambiante de los científicos (intersubjetividad) como parte del quehacer científico, y en consecuencia, la transitoriedad de las leyes y teorías como característica inherente de la ciencia. Ni aún en los que han cursado Bachillerato científico y por tanto han estado expuestos mucho más tiempo al aprendizaje de las ciencias, se encuentra algún atisbo de una postura epistemológica actual. En consonancia con esta imagen distorsionada de la ciencia aparece la adhesión a las pseudociencias en forma dispar pero con una defensa más fuerte de este pseudoconocimiento por parte del primer grupo.

En relación a sus habilidades cognitivas, sobre todo al uso del pensamiento hipotético deductivo puesto de manifiesto a través de la propuesta de diseño experimental solicitada, es notoria la huella de la enseñanza de la ciencia al nivel de Bachillerato. Únicamente quienes pasaron por ese nivel pudieron hacer una propuesta científica y utilizar modelos.

4. CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones de este trabajo radica en el hecho de que quienes logran independizarse emocionalmente de la metodología del profesor de turno y encuentran la motivación y el estímulo en los conocimientos en sí, poseen un nivel de éxito mayor en sus aprendizajes y además mantienen una actitud positiva más allá de si esa área de conocimientos se vincule a su carrera o profesión. Este aspecto, tal como era de esperar por el tipo de instrumento utilizado, los cuestionarios, no ha podido ser detectado por la FECYT. Este hecho es, sin embargo, crucial y tiene repercusiones pedagógicas al nivel de la educación formal, sobre todo en tramos obligatorios, donde los alumnos adquieren los

elementos que los acercarán o alejarán de un ámbito de conocimiento concreto. Además de utilizar una metodología activa y significativa como reclaman los participantes, los profesores de ciencias deberían ayudar a desvelar lo prodigioso de este cuerpo de conocimientos despertando el placer por la rigurosidad, la predictibilidad, la coherencia, la posibilidad de matematizar, etc. Disfrutar de estas características, más allá de su didáctica sería un requisito de un aprendizaje exitoso que permitiría que los alumnos, tanto los que se dedicarán a profesiones científicas como los que no, posean una actitud positiva hacia la ciencia.

En cuanto a la participación en sociedad y la tendencia a tomar partido solo si la afección es personal, esto puede ser coherente con culturas individualistas como la Europea, aspecto ya contrastado en los resultados de las encuestas de FECYT. También en este tópico la escuela podría implementar acciones que trascendieran las declaraciones realizadas en los currículos donde se insiste en el trabajo en grupo y colaborativo, el bien común, etc. y en todo caso revisar cómo esas intenciones de promoción de lo colectivo se pueden mejorar.

Así mismo, acerca de la visión de ciencia de los participantes y de sus dificultades en el manejo del pensamiento formal, es muy probable que estos dos resultados se deban a la forma en que la ciencia es presentada tanto en la enseñanza formal como en espacios de divulgación y en ese sentido también la escuela debería adoptar una posición. Respecto al primer punto, este se ha encontrado en encuestas de la FECYT, pero el segundo no ha sido explorado.

En suma, el diseño presentado es coherente con las estrategias cuantitativas utilizadas mayormente hasta el momento, aportando de manera complementaria nuevos tópicos que podrían utilizarse en los cuestionarios tradicionales.

Además, aporta la exploración de lo emocional que no es visible desde perspectivas cuantitativas y que enriquece la explicación y comprensión de los significados conferidos a la ciencia.

5. Referencias

- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F., Del Rosario, F., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Costanzo, G., & Golombek, D. (2020). The quest for scientific culture. *Journal of Science Communication*, 19(1), R01. doi: <https://doi.org/10.22323/2.19010601>
- Emans, B. (2019). *Interviewing: Theory, techniques and training*. Oxford: Routledge
- Espín, J. V. (2002). El Análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. XXX. *Revista de Educación*, 4, 95-106.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT (2017). *Percepción social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Editorial MIC.
- Jentoft, N., & Olsen, T. S. (2019). Against the flow in data collection: How data triangulation combined with a 'slow' interview technique enriches data. *Qualitative Social Work*, 18(2), 179-193. doi: <https://doi.org/10.1177/1473325017712581>
- Mena, H. C., Troyano, A., & Aguilera, X. (2020). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis educativa*, 24(1), 1-9. doi: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240111>
- Morgan, D. L. (2019). Commentary after triangulation, what next? *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 6-11. doi: <https://doi.org/10.1177/1558689818780596>
- Olaz, A. (2008). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Madrid: Septem.
- Osoño, C. (2018). Controversias en la historia de la ciencia y cultura científica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 297-299.
- Strasser, B. J., Baudry, J., Mahr, D., Sanchez, G., & Tancoigne, E. (2018). Citizen Science? Rethinking science and public participation. *Science and Technology Studies*, 32(2), 52-76.

CONTENÇÃO DE RISCOS NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE ENSINO?

Amanda Castelão Sousa¹, Rafael Riani de Mendonça² e Valéria da Silva Trajano³

Laboratório de Inovações em Terapia, Ensino e Bioprodutos Instituto Oswaldo Cruz / Fiocruz, Brasil.

¹amanda.sousa@ioc.fiocruz.br; ²rafael.riani@ioc.fiocruz.br; ³valeria.trajano@ioc.fiocruz.br

Resumo. O ensino em Biossegurança ainda se encontra em estágio incipiente no Brasil e pouco se conhece sobre essas práticas na área de saúde nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, os profissionais de saúde e estudantes da área convivem com riscos constantes provenientes de materiais biológicos de suas atividades. Neste estudo objetivamos compreender como o ensino de Biossegurança se desenvolve no território brasileiro. Para tanto, desenvolvemos uma abordagem qualitativa baseada em uma revisão integrativa no intuito de responder a questão: Como o ensino de contenção de riscos (biossegurança) é abordado nos diferentes níveis de ensino dessa área no Brasil? Nossos resultados demonstraram que o ensino em Biossegurança e as publicações estão centrados na região sudeste, por ser uma região de maior concentração de universidades e instituições de pesquisa. Há falhas no ensino de Biossegurança referente à vacinação, EPI, riscos ocupacionais e precaução universal, com relatos de acidentes de trabalho. O ensino está fragmentado, compartimentalizado e as metodologias empregadas são tradicionais. A nosso ver, um ensino baseado em metodologias ativas, cujos estudantes são protagonistas na construção de conhecimentos sobre Biossegurança, pode ser um dos caminhos para um processo ensino e aprendizagem mais efetivos e significativos para estudantes e profissionais.

Palavras-chave: Biossegurança; Contenção de Riscos; Ensino em Biossegurança

RISK CONTAINMENT IN BRAZIL: A TEACHING ISSUE?

Abstract. Biosafety education is still at an incipient stage in Brazil and little is known about these health practices at different levels of education. However, health professionals and students in the area live with constant risks from biological materials in their activities. In this study we aim to understand how the teaching of Biosafety develops in the Brazilian territory. To this end, we developed a qualitative approach based on an integrative review in order to answer the question: How is the teaching of risk containment (biosafety) addressed at different levels of education in this area in Brazil? Our results showed that teaching in Biosafety, as well as publications, are centered in the southeast region, as it is a region with the highest concentration of universities and research institutions. There are flaws in the teaching of Biosafety regarding vaccination, PPE, occupational risks and universal precaution, with reports of accidents at work. Teaching is fragmented, compartmentalized and the methodologies employed are traditional. In our view, teaching based on active methodologies, whose students are protagonists in building knowledge about Biosafety, can be one of the paths to a more effective and meaningful teaching and learning process for students and professionals.

Keywords: Biosafety; Risk Containment; Biosafety Education

1. INTRODUÇÃO

O trabalho do profissional da área de saúde é indispensável à vida apesar de apresentar inúmeros riscos que ameaçam tanto o paciente como o profissional. A fim de minimizar esses riscos foi desenvolvido um campo de conhecimento designado Biossegurança/contenção de riscos. O termo biossegurança pode ser definido como conjunto de práticas, ações e medidas administrativas, técnicas, médicas, psicológicas e educacionais que se relacionam à prevenção de acidentes em ambientes ocupacionais (Da

Costa, 1996). As normas de segurança foram criadas depois da Conferência de Asilomar, pelo National Institute of Health (NIH), nos EUA. A partir de então, a comunidade científica de todo o mundo foi alertada sobre a necessidade de procedimentos de segurança mais efetivos (Penna, 2010).

No Brasil, a Biossegurança só foi estabelecida como área específica após diversos relatos de graves acidentes e infecções ocorridos em laboratórios nas décadas de 1970 e 1980 (Shatzmayr, 2001). Apenas em 1995 foi criada a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio) com o objetivo de estabelecer normas de regulação desde o cultivo até o consumo e descarte de organismos geneticamente modificados (OGM) em território nacional (Scholze, 1999). No entanto, as publicações sobre Biossegurança/Contenção de riscos ainda são escassas no território brasileiro. Como o ensino de contenção de riscos (biossegurança) é abordado nos diferentes níveis de ensino nessa área, no Brasil? Essa é uma das nossas inquietações a qual, objetivamos compreender ao longo deste estudo.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta um caráter exploratório, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é realizar um levantamento bibliográfico a fim de avaliar o ensino de Biossegurança desde o ensino técnico até a graduação. Para Minayo (2002, p. 21-22), a “pesquisa qualitativa trabalha com um universo profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a quantificação de variáveis, respondendo a questões muito particulares”. Com base nessa definição nos propomos a desenvolver este estudo que compreende uma revisão integrativa sobre os diferentes níveis de ensino de contenção de riscos (biossegurança) no Brasil. O nosso objetivo foi compreender como o ensino de Biossegurança se desenvolve no território brasileiro.

A revisão integrativa se diferencia tanto da revisão sistemática quanto da meta-análise, pois a revisão sistemática consiste de uma síntese das pesquisas relacionadas a um dado específico, com enfoque em estudos experimentais, ensaios clínicos. Além disso, segue um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas, avalia a relevância e validade dos achados, assim como coleta, síntese, e interpretação dos dados provenientes das pesquisas. A meta-análise combina evidências de estudos primários por meio de técnicas estatísticas com a finalidade de objetivar e validar os achados e os dados a serem analisados que são armazenados em banco de dados. Já na revisão integrativa, podemos

analisar conhecimentos específicos produzidos em determinadas áreas num dado período de tempo, tendo em vista a crescente quantidade de informações que são produzidas, principalmente na área da educação. A revisão integrativa nos possibilita a análise de publicações com diferentes metodologias, síntese de determinado conhecimento, identificação de lacunas no assunto que podem ser estudadas, bem como o aprofundamento de conhecimento específico e a incorporação e aplicabilidade desses resultados (Souza, Silva, & Carvalho, 2010).

A revisão integrativa compreende as seguintes etapas: (i) delimitação de um tema, (ii) determinação de parâmetros de busca na literatura, (iii) caracterização dos artigos encontrados no processo de revisão, (iv) análise crítica dos estudos selecionados, (v) análise e interpretação dos resultados, (vi) elaboração da revisão (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008).

A delimitação do tema se refere à pergunta norteadora da pesquisa que determina os estudos que serão incluídos, os meios de identificação que serão adotados, as informações relevantes para a coleta e os resultados a serem mensurados. Em cumprimento a essa etapa delimitamos o tema por meio de nossa pergunta norteadora da pesquisa: Como o ensino de contenção de riscos (biossegurança) é abordado nos diferentes níveis de ensino nessa área no Brasil?

A determinação dos parâmetros de busca na literatura da área precisa garantir uma representatividade da amostra, cujos resultados sejam confiáveis e fidedignos. Para atender esse critério, as buscas para a identificação das publicações desta pesquisa foram realizadas em duas Bibliotecas virtuais de publicações indexadas – Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que nos permite acessar bases de dados como MEDLINE, LILACS e Scielo; Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Base de Dados de Publicações Médicas (PubMed), a qual se mostra mais eficiente nas buscas de artigos indexados na MEDLINE do que a BVS.

Os descritores utilizados para a realização dessas buscas foram os seguintes: ‘contenção de riscos’ e ‘educação’. Esses descritores foram obtidos na consulta ao endereço eletrônico: <http://decs.bvs.br/>, com os termos em português e inglês. O descritor indicado para a palavra-chave ‘biossegurança’ é ‘*contenção de riscos*’ e para a palavra-chave ‘ensino’ não havia descritor, então utilizamos o descritor ‘educação’.

Diferente das palavras-chaves, os descritores representam o conceito que se extrai de vocábulo, que descreve o seu conteúdo. Eles são organizados em estruturas hierárquicas e são utilizados pelas bases de dados para indexar os artigos com o intuito de facilitar a pesquisa e, conseqüentemente, a recuperação do artigo nas bases de dados. Os descritores podem ser formados por uma ou mais de uma palavra (Pompei, 2010; Brandau, Monteiro, & Braile, 2005).

A fim de verificar se havia variação quantitativa na amostragem e com a finalidade de captar o maior número de publicações sobre o assunto, utilizamos os termos com diferentes combinações, “contenção de riscos e ensino”; “biossegurança e ensino” “contenção de risco e educação” e “biossegurança e educação”.

Dessa forma, não seria necessário restringir a pergunta de partida à metodologia dos cursos nos diferentes níveis de ensino.

Quanto à caracterização dos artigos encontrados no processo de revisão integrativa, os critérios de inclusão definidos para a seleção das publicações foram: (i) publicações em inglês, português, espanhol; (ii) artigos produzidos sobre o ensino biossegurança no Brasil; (iii) artigos completos; (iv) artigos publicados e indexados nos bancos de dados selecionados na pesquisa nos últimos dez anos.

A análise crítica dos estudos selecionados, assim como toda pesquisa, precisa ser organizada. Nessa fase o pesquisador deve observar as evidências encontradas nos estudos selecionados, que podem ser experimentais, descritivos ou qualitativos, assim como as possíveis lacunas do conhecimento.

A etapa de elaboração da revisão necessita ser clara para permitir ao leitor uma avaliação crítica dos resultados encontrados na pesquisa.

3. RESULTADOS

Ao realizar buscas nas bases de dados PubMed, SCIELO e BVS utilizando os descritores “Biossegurança e ensino”, “Biossegurança e educação”, “Contenção de riscos e ensino” e “Contenção de riscos e educação” foram encontrados um total de 58 artigos completos entre os anos de janeiro de 2010 a janeiro de 2020.

Dos 58 artigos, seis (6) foram identificados na base de dados PubMed, sendo que quatro desses artigos foram identificados com os descritores “Biossegurança e educação” e “Biossegurança e ensino”; um dos artigos foi encontrado apenas ao utilizarmos o descritor “Biossegurança e educação” e um artigo completo foi encontrado ao buscarmos utilizando os descritores “Contenção de riscos e educação” e “Contenção de riscos e ensino” (Figura 1).

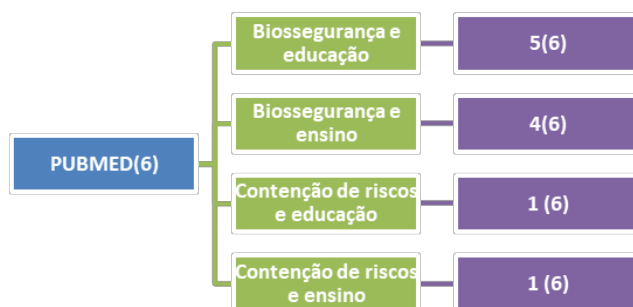


Figura 1. Número de artigos identificados com diferentes combinações de descritores e palavras-chaves na Base de Dados PubMed.

Na Biblioteca Virtual – Scielo, identificamos um total de 27 artigos, sendo 23 identificados com os descritores “Biossegurança e educação”, 14 com os descritores “Biossegurança e ensino”, dois (2) na busca por “Contenção de riscos e educação” e um (1) para a busca com “Contenção de riscos e ensino”. Ao utilizar os quatro (4) descritores na mesma busca apenas um (1) artigo foi identificado. Quando utilizamos tanto os descritores “Biossegurança e ensino” quanto os descritores “Biossegurança e educação”, identificamos dez (10) artigos e apenas um (1) artigo ao utilizar os descritores “Contenção de riscos e educação” (Figura 2).

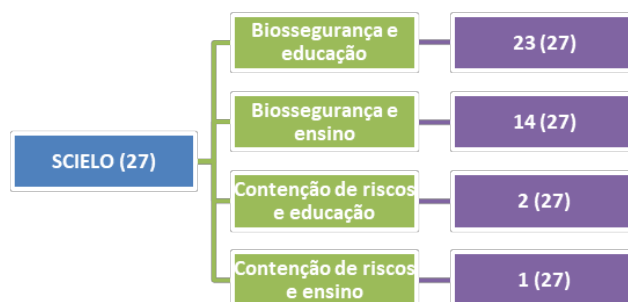


Figura 2. Número de artigos identificados com diferentes combinações de descritores e palavras-chaves na Base de Dados Scielo.

Na Biblioteca Virtual – BVS, identificamos um total de 25 artigos, sendo 21 identificados com os descritores “Biossegurança e educação”, 11 com os descritores “Biossegurança e ensino”, cinco (5) com os descritores “Contenção de riscos e educação”. Apenas dois (2)

artigos foram identificados a partir dos descritores “Contenção de riscos e ensino”, sendo que esses dois (2) artigos também são identificados na busca utilizando qualquer um dos descritores. Além disso, cinco (5) artigos foram identificados quando utilizamos na mesma busca os descritores “Biossegurança e educação” ou “Biossegurança e ensino” (Figura 3).

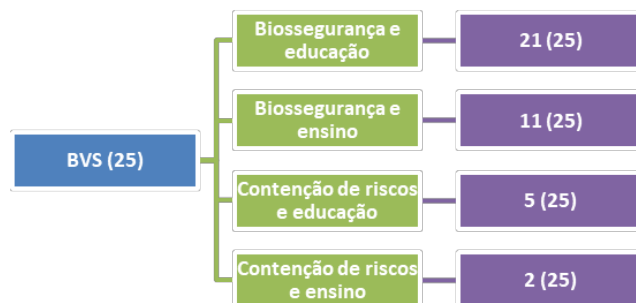


Figura 3. Número de artigos identificados com diferentes combinações de descritores e palavras-chaves na Base de Dados BVS.

As buscas realizadas nas três bases de dados utilizando os descritores “Biossegurança e educação” resultaram em 49 artigos, já através das buscas por meio dos descritores “Contenção de riscos e educação” foram identificados apenas oito (8) artigos. Esses achados diferem também da busca com “Biossegurança e Ensino”, duas palavras-chaves, que totalizou em 29 artigos. As buscas utilizando a combinação dos descritores “Contenção de risco e Ensino” também não foram eficientes, pois identificamos apenas quatro (4) artigos.

Após uma triagem constatamos que nove (9) artigos estavam presentes em mais de uma Base de Dados, sendo que três (3) constavam tanto no Scielo como no PubMed, cinco (5) no Scielo e na BVS e um (1) na BVS e PubMed.

Dessa forma, obtivemos um total de 49 artigos durante a etapa de triagem. Porém, após realizarmos a leitura dos trabalhos foi possível notar que, mesmo utilizando descritores que continham as palavras “educação” e “ensino”, apenas 33 artigos do total de 49 artigos identificados, apresentavam conteúdo compatível com esse critério. Dessa forma, foram excluídos mais 16 artigos. As publicações identificadas no período de janeiro de 2010 a janeiro de 2020 oscilaram muito em relação ao ano de publicação, apresentando alguns picos de produção na área de biossegurança nos anos de 2010, 2012, 2015, 2018. Ressalta-se que o ano de maior número de artigos nessa área de conhecimento foi em 2012 (8). Nos anos de 2013 e 2020 não houve produção acadêmica na área (Gráfico 1).



Gráfico 1. Número de artigos publicados por ano sobre Biossegurança e Educação, identificados nas Bases de Dados: PubMed, BVS e Scielo, de 2010 a 22 de janeiro de 2020.

O território brasileiro está dividido em cinco regiões: Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, todas com características peculiares quanto à natureza física, vegetação, hidrografia, assim como na economia. São nas regiões Sudeste e Sul que estão concentrados os maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, também marcadas por grande desigualdade social. Esse fato nos levou a analisar também a origem das publicações identificadas sobre Biossegurança e Ensino. A maioria dessas publicações era oriunda da região Sudeste do Brasil (63,6%), seguida pelas regiões Sul (21,2%) e Nordeste (15,2%). Não foi identificada nenhuma publicação nas regiões Centro-Oeste e Norte. Em relação ao nível de escolaridade ao qual estavam voltados os artigos de Biossegurança no ensino, constatamos que a maioria era para o nível superior (17) e Educação continuada (6).

Apenas quatro (4) eram direcionados ao ensino técnico; três (3) eram de revisão sobre o tema e três (3) eram de cunho didático, metodologia, avaliação de curso, dentre outros (Gráfico 2).

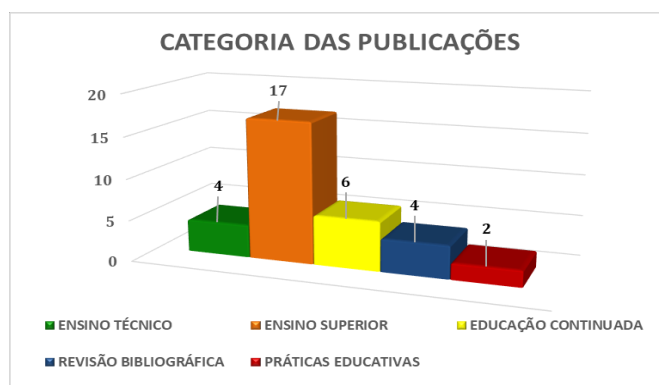


Gráfico 2. Nível de escolaridade dos sujeitos aos quais estavam direcionadas as publicações identificadas nas diferentes regiões brasileiras e suas respectivas Bases de Dados: PubMed, BVS e Scielo.

Abaixo listamos as 33 publicações sobre biossegurança e ensino e seus respectivos autores que fizeram parte deste estudo (Tabela 1).

Tabela 1. Relação dos artigos analisados sobre Biossegurança e Ensino, no período de 2010 a 21 de janeiro de 2020.

TÍTULO	AUTOR/ANO
<i>Situação vacinal dos discentes da Faculdade de Medicina da UFJF-MG</i>	CHEHUEN NETO, et al., 2010
<i>Biossegurança e Ensino de medicina na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)</i>	Antunes et al., 2010
<i>A estruturação do Programa de Capacitação Profissional de Biossegurança no contexto do Projeto de Modernização da Gestão Científica do Instituto Oswaldo Cruz</i>	PEREIRA et al., 2010
<i>Construção do conhecimento em biossegurança: uma revisão da produção acadêmica nacional na área de saúde (1989-2009)</i>	PEREIRA et al., 2010
<i>Educação em biossegurança: contribuições pedagógicas para a formação profissional em saúde</i>	COSTA & COSTA, 2010.
<i>Princípios de biossegurança aplicados aos laboratórios de ensino universitário de microbiologia e parasitologia</i>	SANGIONI et al., 2010
<i>Conhecimento e atitudes de trabalhadores de um serviço público de emergência sobre adoção de precauções padrão</i>	PAIVA & OLIVEIRA, 2011
<i>Problemática como estratégia para discussão sobre bioética e biossegurança no ensino de zoologia: uma experiência entre licenciandos em ciências biológicas</i>	LIMA, 2011
<i>Investigação de acidentes biológicos entre profissionais da equipe multidisciplinar de um hospital</i>	CÂMARA, 2011
<i>Prevenção de acidentes com material biológico entre estudantes de enfermagem</i>	CANALLI et al., 2011.
<i>The importance of the contextual approach in the teaching of biosafety.</i>	PEREIRA et al., 2012
<i>Influenza vaccination among nursing professionals: reality and challenges</i>	VIEIRA et al., 2012
<i>Biossegurança: comportamento dos alunos de Odontologia em relação ao controle de infecção cruzada</i>	PIMENTEL et al., 2012
<i>A biossegurança e segurança do paciente na visão de acadêmicos de enfermagem</i>	CARARRO et al., 2012
<i>O ensino de biossegurança em cursos técnicos em análises clínicas</i>	PICCOLI et al., 2012
<i>Riscos ocupacionais e medidas de segurança no contexto de prática de estudantes de graduação em enfermagem: uma questão de saúde do trabalhador</i>	MARTINS et al., 2012
<i>Avaliação das medidas de biossegurança na formação e atuação dos bombeiros militares</i>	DE OLIVEIRA et al., 2012
<i>A importância de medidas de biossegurança como prevenção de acidentes do trabalho através da identificação de riscos biológicos no mapa de risco.</i>	DE CASTRO
<i>Percepção de equipes de saúde bucal no norte de Minas Gerais sobre a formação de técnicos em saúde bucal do SUS</i>	METELLO et al., 2012
<i>Uso de Simuladores para Treinamento de Prevenção de Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde</i>	SILVA et al., 2014
<i>Medidas de biossegurança adotadas por profissionais atuantes em audiologia</i>	SILVA et al., 2015
<i>Concepção de biossegurança de docentes do ensino técnico de enfermagem em um Estado do Sul do Brasil</i>	ROCHA et al., 2015
<i>Biossegurança e gerenciamento de resíduos de serviços de saúde: a importância na formação do profissional da Odontologia na perspectiva da saúde humana e ambiental</i>	RIBEIRO et al., 2015
<i>Avaliação das Práticas de Higienização por Estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia (Brasil) durante Atendimento Clínico</i>	LEAL, 2015.
<i>Dental students' reports of occupational exposures to potentially infectious biological material in a Brazilian School of Dentistry</i>	SANTANA-CAIRES et al., 2016
<i>Práticas de biossegurança no ensino técnico de enfermagem</i>	PINELLI et al., 2016.
<i>Redes sociais na aprendizagem em odontologia: opinião dos estudantes de uma universidade brasileira</i>	RIBEIRO et al., 2016
<i>Implantação de um software para controle da central de esterilização do curso de Odontologia da Universidade Positivo</i>	SOUZA et al., 2017
<i>O OSCE na avaliação clínica odontológica: relato de experiência com estudantes de graduação</i>	SILVA et al., 2018
<i>Acidentes perfurocortantes envolvendo material biológico: o dizer e o fazer de estudantes de um curso de graduação em Odontologia</i>	DE ALMEIDA et al., 2018
<i>Biossegurança: fatores de risco vivenciados pelo enfermeiro no contexto de seu trabalho – REVISÃO</i>	MAZUTTI et al., 2018
<i>Biossegurança em Odontologia: conduta dos estudantes antes e após uma ação educativa</i>	ANDRADE et al., 2018
<i>Profile of victims of accidents with biological material in a course of Dentistry</i>	LOPES et al., 2019
	TSUZUKI et al., 2019

4. DISCUSSÃO

Nas buscas realizadas nesta pesquisa utilizamos uma combinação de palavras-chave e seus respectivos descritores em Ciências da Saúde, segundo a Biblioteca Virtual de Saúde. Nas buscas com a combinação “biossegurança e educação”, ou seja, uma palavra-chave e um descritor respectivamente, foram identificados seis vezes mais publicações do que quando utilizamos os dois descritores “contenção de riscos e educação”. A escolha por essa técnica de busca foi no intuito de identificar o maior número de artigos possível dentro da temática proposta, não restringindo a nossa pergunta de partida à metodologia de cursos. Além disso, há algumas discussões quanto à utilização de descritores e palavras-chave, em relação às buscas nas bases de dados. Os descritores podem atuar como filtros, tornando a busca mais específica (Pompei, 2010), logo diminuem o número da amostra. Ademais, há o risco de não se detectar determinadas publicações que foram inseridas inadequadamente pelos autores (Timi, 2005). A utilização de palavras-chave podem ampliar as buscas, ou dimerir a perda, porque as bases de dados de alta qualidade conseguem agrupar palavras não padronizadas a descritores padronizados, como ocorreu na nossa busca (Pompei, 2010). Entretanto, constatamos a importância da utilização dos descritores, pois um dos artigos apenas foi detectado utilizando os dois descritores, ou seja, “Contenção de riscos e educação”. Contudo, a forma em que identificamos o maior número de artigos (22) foi utilizando nas buscas a palavra-chave “Biossegurança” e o descritor “Educação”. A grande quantidade de artigos no período de 2010 a 2012 pode estar relacionada ao fato de o termo “Biossegurança” estar na “mídia” devido a fatores legislativos, como citado por Costa e Costa (2010). O assunto estava circulando na mídia porque, em 2010, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria N° 3.204, aprovou a Norma Técnica de Biossegurança para Laboratórios de Saúde Pública que objetivava especificar requisitos gerais para atividades laborais a fim de reduzir e/ou eliminar fatores de risco associados a esse tipo de ambiente (Brasil, 2010). Provavelmente esses sucessivos acontecimentos tenham influenciado os acadêmicos a desenvolverem pesquisas referentes à biossegurança, o que refletiu no aumento de publicações entre os anos de 2010 e 2012. Em relação à educação, verificamos nos artigos identificados que no campo de biossegurança a educação continuada se mostra um caminho promissor, assim como a utilização de práticas de ensino baseadas na teoria construtivista (Piccoli, 2012). Entretanto, o campo da educação, ou ensino e/ou práticas educativas em biossegurança, ainda não é bem desenvolvido, pois a mesma escassez de publicações identificada nesse estudo, também foi relatada por Pereira e colaboradores (2010) em uma revisão sistemática. Esses autores também identificaram a região Sudeste

como a maior produtora de publicações nessa área. Assim como esses autores acreditamos que esse fato esteja relacionado à grande concentração de grupos de pesquisa localizado nessa região, onde se concentra um grande número de universidades e instituições de pesquisas. A partir da análise realizada neste trabalho foi possível notar que, entre os anos de 2010 e 2020, os resultados permanecem bastante similares aos apresentados 20 anos antes.

De acordo com o censo da educação superior realizado em 2018 pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), existem 2.537 instituições de graduação e pós-graduação no Brasil. As instituições particulares são maioria, sendo esse total de 2.238 (Brasil, 2018). A quantidade de estudantes de ensino superior pertencentes à região sudeste chega a 46% do total de estudantes de todo o território brasileiro, enquanto as regiões Norte (8,2%) e Centro-oeste (10%) ocupam as últimas posições do ranking. As regiões Sul (17%) e Nordeste (19,3%) apresentam um total bastante próximo de estudantes que frequentam o ensino superior (Brasil, 2018). Outro fator que pode exercer influência sobre a quantidade de publicações apresentadas em cada região brasileira é o fator orçamentário. De acordo com a revisão orçamentária para a educação realizada pela Câmara dos Deputados referente ao ano de 2018, as Universidades Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul possuem os maiores orçamentos do Brasil (Brasil, 2019). Ao receber mais investimentos financeiros as instituições conseguem financiar pesquisas e, conseqüentemente, gerar maior número de publicações. Nos artigos identificados evidenciamos que o ensino de biossegurança está, em sua maioria, voltado para o ensino superior. De 2010 a 2020, o curso de Odontologia foi o maior contemplado, seguido dos cursos de Enfermagem e Medicina. Entretanto, um estudo realizado em universidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro demonstrou que estudantes do último ano de Odontologia são incapazes de realizar as condutas básicas de biossegurança (Medeiros, Cardoso, & Ferreira, 1998). Entre recém formados e formados há mais de 10 anos ainda são encontradas falhas preocupantes relacionadas a procedimentos em Biossegurança (Abreu et al., 2009). Entre os seis (6) artigos sobre educação continuada, nenhum deles realiza menção aos profissionais da área odontológica. É possível que esse déficit no cumprimento das normas de biossegurança esteja interligado à necessidade de mais programas e metodologias que estimulem a sensibilização de profissionais já graduados. Ao analisarmos as matrizes curriculares de Odontologia das três principais universidades públicas da região Sudeste, foi evidenciado que as Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Minas Gerais (UFMG) não apresentam nenhuma disciplina que aborde

em seu título o ensino de Biossegurança. Já a Universidade de São Paulo (USP) apresenta em sua matriz curricular a disciplina de Biossegurança I e II, ofertada no 2º e 3º períodos, respectivamente. Apesar da importância da Biossegurança no cotidiano do profissional da área da saúde, Costa e Costa (2010) afirmaram que é recente a incorporação de biossegurança nas matrizes curriculares de ensino superior. Entretanto, pela quantidade de publicações sobre biossegurança existente na área de Odontologia, os autores acreditam que a temática Biossegurança está incorporada nos cursos de Odontologia há bastante tempo. Como as matrizes curriculares consultadas evidenciam essa questão, a temática pode estar inserida nas disciplinas de forma fragmentada.

Durante a análise dos artigos também verificamos que nos anos iniciais do ensino superior existem falhas no ensino de Biossegurança no que se refere à vacinação e equipamentos de proteção individual (EPI). Alguns estudantes de medicina não eram vacinados contra doenças básicas como hepatite B, desconheciam as precauções universais e não utilizavam Equipamento de Proteção Individual (EPI).

Os estudantes declararam que receberam informações sobre esses itens em diferentes disciplinas e que em suas atividades acadêmicas entraram em contato com materiais potencialmente contaminados e/ou relataram acidentes de trabalho (Chehuen Neto et al., 2010; Antunes et al., 2010).

Esses resultados demonstram que o ensino de Biossegurança está ocorrendo de forma compartimentalizada e fragmentada (Costa & Costa, 2010). Além disso, a inserção de futuros profissionais de saúde em uma universidade de medicina sem a atualização do cartão de vacinas vai de encontro às obrigações instituídas por lei. Desde oito de abril de 2004 foi instituída no Brasil a Portaria de nº 597/GM, no intuito de estabelecer normas sobre o Programa Nacional de Imunizações. O parágrafo 2 do Art 5º versa sobre a obrigatoriedade do cartão de vacinação atualizado para a realização de matrícula na educação básica e universidade, com um prazo máximo para a atualização de 60 dias (Brasil, 2004).

Em relação ao ensino técnico, foi possível identificar seis (6) artigos, sendo dois (2) voltados para técnicos em enfermagem, um (1) para técnicos em saúde bucal, um (1) para análises clínicas e dois (2) que foram classificados como artigos de "Práticas educativas". O ensino técnico apresenta uma quantidade inferior de publicações. Isso pode estar relacionado ao fato de que, apesar de importante, a Biossegurança começou a ser incorporada aos cursos técnicos recentemente (Costa & Costa, 2010). Entre esses, dois (2) trabalhos (Piccoli et al.,

2012; Ribeiro et al., 2016) são provenientes da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) localizada na Fundação Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro. A EPSJV possui um grupo de Pesquisa e Estudos em Biossegurança voltada para a educação de profissionais em técnicas laboratoriais de saúde e por esse motivo apresenta maior número de publicações nos últimos anos no ensino técnico em Biossegurança (Costa & Costa, 2010). Os artigos relacionados como “Práticas educativas” também são provenientes dessa instituição (Costa e Costa, 2010; Pereira et al., 2012).

Para Pereira e colaboradores (2012) os conceitos estruturantes “perigo” e “acidente”, apresentados por Costa e Costa (2010), são complementares ao conceito “risco”.

Os autores entendem que o conceito de “risco” é capaz de modificar significados no sistema cognitivo do estudante. O conceito “perigo” é interpretado como a causa desse risco e “acidente” é a concretização do risco. Pereira *et al.* (2012) e Costa e Costa (2010) também alertam para a contextualização no ensino de Biossegurança. Para os autores é necessário desconstruir a visão de que a ciência é um produto simples e acabado, a fim de alcançar um processo ensino e aprendizagem significativos.

O contexto histórico, social e cultural deve ser considerado para que o estudante ocupe uma posição ativa e consiga realmente interferir na sua realidade, seja ela qual for. Entretanto, em pesquisa realizada por Costa e Costa (2010) em seis (6) cursos técnicos de Biossegurança da Fiocruz/RJ, ficou constatado que a maioria dos docentes entrevistados utiliza metodologias tradicionais. Por outro lado, a maioria dos discentes afirmou não participar das aulas, nem ao menos para questionar.

Os autores atribuem essa postura dos discentes à postura dos docentes tradicionais. É possível que o ensino tradicional de Biossegurança desestime o interesse dos estudantes. Os autores identificaram também a importância de se associar teoria e prática no ensino de Biossegurança, pois profissionais de saúde que atuam na área conseguem fazer mais conexões e apreensão de informações.

De acordo com os autores, as práticas coletivas e investigativas são mais indicadas para o ensino de Biossegurança porque os estudantes se sentem mais preparados e ativos enquanto futuros profissionais da saúde.

5. CONCLUSÃO

Os cortes recentes e as diferenças de investimentos em determinadas regiões do Brasil podem influenciar no número de publicações em Biossegurança. Apesar de ser notória a importância do tema para docentes, profissionais e estudantes da área da saúde, as metodologias utilizadas em diferentes níveis de ensino não têm se mostrado eficientes. O ensino fragmentado e descontextualizado de Biossegurança pode ser um dos fatores determinantes para o alto índice de acidentes entre os profissionais de saúde no ambiente de trabalho. Práticas coletivas e investigativas são alternativas viáveis ao ensino tradicional que apenas desestimula os estudantes e forma profissionais inseguros e despreparados. É importante ressaltar que a educação continuada é um meio efetivo de minimizar riscos e aguçar o olhar de profissionais para práticas cotidianas aparentemente inofensivas. Entretanto, são necessários mais estudos que abordem metodologias e práticas bem-sucedidas, a fim de desenvolver um processo ensino e aprendizagem efetivos, contextualizados e significativos.

6. REFERÊNCIAS

- Abreu, M. H. et al. (2009). Attitudes and behavior of dental students concerning infection control rules: a study with a 10-year interval. *Brazilian dental journal*, 20(3), 221-225.
- Antunes, H. M. et al. (2010). Biossegurança e ensino de medicina na Universidade Federal de Juiz de Fora, (MG). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(3), 335-345.
- Brandau, R., Monteiro, R., & Braile, D. M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery*, 20(1), VII-IX.
- Brasil. Ministério da Saúde (2004). Portaria nº 597/GM de 8 de abril de 2004. Institui em todo o território nacional os calendários de vacinação. Dou. Brasília: MS.
- Brasil (2010). Ministério da Saúde. Portaria nº 3.204, de 20 de outubro de 2010. Aprova Norma Técnica de Biossegurança para Laboratórios de Saúde Pública. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação dos Resultados*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.
- Brasil (2019). Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Revisão Orçamentária 2019: diagnóstico para educação: possibilidades e perspectivas, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2018/Revisooramentaria2019_Educao_diagnostico.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.
- Chehuen Neto, J. A. et al. (2010). Situação vacinal dos discentes da Faculdade de Medicina da UFJF-MG. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(2), 270-277.
- Costa, M. A., & Costa, M. F. (2010). Educação em biossegurança: contribuições pedagógicas para a formação profissional em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 1741-1750.

- Costa, M. A. (1996). *Biossegurança: segurança química básica em biotecnologia e ambientes hospitalares*. Livraria Santos.
- Medeiros, U. V., Cardoso, A. S., & Ferreira, S. M. (1998). Uso das normas de controle de infecção na prática odontológica. *Rev. bras. odontol*, 209-15.
- Mendes, K. Dal S., Silveira, R. C., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 17(4), 758-764.
- Minayo, M. C. (2002). Pesquisa social: teoria e método. *Ciência, Técnica*.
- Penna, P. M. M. et al. (2010). Biossegurança: uma revisão. *Arquivos do Instituto Biológico*, 77(3), 555-465.
- Pereira, M. E. et al. (2010). A estruturação do Programa de Capacitação Profissional de Biossegurança no contexto do projeto de modernização da gestão científica do Instituto Oswaldo Cruz. *Saúde e Sociedade*, v. 19(2), 440-448.
- Pereira, M. E. et al. (2012). The importance of the contextual approach in the teaching of biosafety. *Ciencia & saude coletiva*, 17(6), 16-43.
- Piccoli, A., Wermelinger, M., & Amâncio Filho, A. (2012). O ensino de biossegurança em cursos técnicos em análises clínicas. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 10(2), 283-300.
- Pompei, L. (2010). Descritores ou palavras-chave nas bases de dados de artigos científicos. *Femina*, 38(5), 232.
- Ribeiro, G., Pires, D. E., & Scherer, M. D. (2016). Práticas de biossegurança no ensino técnico de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(3), 871-888.
- Scholze, S. (1999). Biossegurança e alimentos transgênicos. *Biotechnologia Ciência e Desenvolvimento*, 9(2), 32-34.
- Shatzmayr, H. G. (2001). Biossegurança nas infecções de origem viral. *Revista Biotechnologia, Ciência e Desenvolvimento*, 3(18), 12-15.
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106.
- Timi, J. R. (2005). A importância do uso dos descritores nas publicações médicas. *Jornal Vascular Brasileiro*, 4(2), 114-115.

IMPESSOALIDADE E PASSIVIDADE NOS MANUAIS ACADÊMICOS: IMPLICAÇÕES PARA A CLAREZA NA PESQUISA QUALITATIVA

Paulo de Tarso Oliveira¹ e Maria Eunice Barbosa Vidal²

¹ Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, Brasil. paulotarso@facef.br

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil. mariaeunice.vidal@uftm.edu.br

Resumo. A questão básica deste estudo refere-se a quais papéis podem desempenhar os manuais de elaboração de trabalhos acadêmicos – propostos por instituições universitárias – quanto à comunicação nos relatos científicos, no contexto atual das tendências dinâmicas na construção do conhecimento. Este estudo se justifica em razão da influência que as recomendações estabelecidas pelas instituições universitárias para a redação de trabalhos científicos exercem na produção dos relatos de pesquisa. O objetivo da presente pesquisa é descrever e compreender os padrões de utilização desses materiais, especialmente no tocante às recomendações de características de linguagem a serem seguidas em termos de adequação aos diversos delineamentos possíveis de pesquisa. Sob a égide de pesquisa documental, como viés interpretativista dialético, os dados foram coletados em sites eletrônicos de instituições universitárias diversas, analisados, inicialmente numa fase exploratória e, posteriormente, incluindo manuais de instituições situadas numa região delimitada, abrangendo partes de dois Estados brasileiros. Os resultados apontam uma linguagem acadêmica inflexível, indicada para os relatos científicos, o que pode ser um entrave para uma redação mais clara e atualizada que, em conclusão, pudesse dar a conhecer a presença do pesquisador que, com suas concepções e suas práticas procedimentais, vivifica o conhecimento, principalmente o resultante de pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Impessoalidade na Linguagem; Clareza; Relação Sujeito/Objeto; Manuais Universitários; Pesquisa Qualitativa.

IMPERSONALITY AND PASSIVITY IN ACADEMIC MANUALS: IMPLICATIONS FOR CLARITY IN QUALITATIVE RESEARCH

Abstract. The basic question of this study refers to what roles the manuals for the elaboration of academic works - proposed by university institutions - can play regarding communication in scientific reports, in the current context of dynamic trends in the construction of knowledge. This study is justified due to the influence that the recommendations established by university institutions for writing scientific papers have on the production of research reports. The aim of this research is to describe and understand the patterns of use of these materials, especially with regard to the recommendations of language characteristics to be followed in terms of suitability for the various possible research designs. Under the aegis of documentary research, as a dialectical interpretive bias, data were collected on electronic websites of different university institutions, analyzed initially in an exploratory phase and later, including manuals from institutions located in a defined region, covering parts of two Brazilian states. The results point to an inflexible academic language indicated for scientific reports, which can be an obstacle to a clearer and updated wording that in conclusion, could make known the presence of the researcher who, with his conceptions and procedural practices, vivify knowledge, mainly the resulting of qualitative research.

Keywords: Impersonality in Language; Clarity; Subject/Object Relationship; University Textbooks; Qualitative Research.

1. INTRODUÇÃO

O contexto em que se insere o presente artigo é o da discussão de questões referentes à artificialidade do uso, insistentemente proposto, de tratamento impessoal na linguagem dos

relatos de pesquisa científica em geral e, em especial, nas pesquisas qualitativas. Trabalhando nessa seara, os autores da presente investigação têm estudado a suposição – e seus efeitos – de que essa linguagem impessoal pudesse revelar uma isenção do pesquisador como sujeito na apreensão do objeto de estudo. Enfim, a linguagem impessoal entendida como uma forma de manter, nos relatos, a isenção de qualquer *contaminação* do sujeito-pesquisador sobre o objeto-pesquisado.

Bem inserida nas concepções positivistas, essa noção serviu ao conceito de neutralidade científica e continua forte nos meios acadêmicos, ainda que de forma subentendida. Tal tendência tem sido corroborada em muitas observações oriundas da experiência docente dos autores como professores de metodologia científica no ensino superior, bem como de outras atividades acadêmicas (como pesquisas, leituras e participação em bancas examinadoras de trabalhos acadêmicos de graduação e de pós-graduação). Essa fonte inicial de motivação gerou também interesses pela pesquisa sobre características de linguagem sugeridas para os relatos científicos.

Em seu percurso, essas atividades de investigação geraram indagações diversas. Entre elas – foco do presente estudo – as questões: (i) que implicações pode ter a (in)flexibilidade da linguagem na construção da clareza das demonstrações em pesquisas qualitativas? (ii) que papel representam os manuais de elaboração de trabalhos científicos, propostos pelas instituições universitárias, quanto às características da linguagem a ser utilizada?

Entendemos que o estudo das recomendações que as instituições universitárias propõem, para orientar a redação de trabalhos científicos por parte de seus integrantes, torna-se primordial devido à influência determinante desses materiais na produção dos relatos acadêmicos.

O objetivo estabelecido para este estudo – limitado a uma amostra - é descrever e compreender os padrões de utilização desses materiais, especialmente quanto às recomendações de características de linguagem (impessoalidade, passivização, clareza) a serem seguidas, em termos de adequação aos diversos delineamentos possíveis de pesquisa. Esperamos também que possa contribuir para o desenvolvimento de indicadores para melhor interpretação de dados e para a construção mais acurada de categorias de análise a serem utilizadas em estudo mais amplo. Para tanto, sob a égide de pesquisa documental, foram consultados manuais emanados pelas instituições universitárias constitutivas da amostra.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ciência, objetividade e linguagem

Na trajetória do pensamento científico, um marco importante foi que, ao desenvolver uma filosofia positivista, Auguste Comte propôs às ciências sociais e humanas que usassem os mesmos princípios e métodos adotados pelas ciências exatas e, em decorrência, a ideia de que o conhecimento científico poderia ser inteiramente objetivo, livre de quaisquer influências subjetivas. Contudo, essa proposição representou, na pena de estudiosos das ciências sociais, um inaceitável negligenciamento do contexto sócio-histórico.

Morin (2010), por exemplo, fazendo críticas a princípios que norteavam a ciência até a metade do século vinte, menciona, entre eles, a separação sujeito / objeto no sentido de que podemos ter o conhecimento objetivo eliminando a subjetividade. Ressalta que existem projeções das estruturas mentais dos sujeitos no conhecimento objetivo que também é produzido sob condições históricas, sociológicas e culturais precisas. Por conseguinte, emergiu um paradigma alternativo para fazer ciência: o paradigma interpretativista. Decorre daí que a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais constitutivos de um contexto de que a linguagem é parte.

É preciso que se diga, antes de tudo, que a ciência é *um modo de pensar*, mais do que um conjunto de conhecimento (Sagan, 1996). Essa ideia pode ser complementada com a posição de Bortoni-Ricardo (2013) ao asseverar a impossibilidade de observar o mundo sem influência das práticas sociais. Para a autora, fica evidenciado principalmente que, em cada época, os significados em vigor estão enraizados na capacidade do observador, cuja compreensão revela um agente ativo e, não, um mero relator passivo. Nesse sentido, já na década de 70, Umberto Eco ressaltava que escrever é um ato social, e quem escreve espera que o leitor aceite aquilo que se lhe propõe no texto (Eco, 2002).

Afinado com essa concepção, Pinker (2016) considera que procuramos entender o mundo social como constituído de *forças, pressões, processos e desenvolvimentos*. O autor continua apontando que essas *forças* são resultado dos feitos de milhões de homens e mulheres que agem a partir de suas crenças em busca de seus desejos. De fato, o hábito de fazer submergir o indivíduo em abstrações pode levar não só a uma ciência ruim, mas também à desumanização. Em adendo, acrescentamos que os fenômenos referentes ao mundo humano

e social ocorrem numa realidade dinâmica e mutante e não devem ser vistos, nem comunicados, como se fossem fenômenos estáticos da natureza.

2.2 Impessoalidade, passivização e clareza

Em um estudo anterior de Oliveira e Vidal (2017), ficou ressaltada a suposição de que o uso da impessoalidade como característica da comunicação científica traz em seu bojo uma tentativa de convencer o leitor de que aquele conhecimento produzido é totalmente objetivo; insista-se, isento de qualquer influência subjetiva. E, portanto, *é a verdade* sem quaisquer outras influências culturais.

Com efeito, isso pode ser inclusive resultante do entendimento distorcido na leitura de alguns preceitos sobre a linguagem na ciência como, por exemplo: Diehl e Tatim (2006) pontuam que, mesmo cientes de que dificilmente chegaremos à verdade absoluta dos fenômenos analisados, devemos nos esforçar para não nos deixar levar pela subjetividade de posições e opções pessoais. Afora isso, existe na comunidade científica uma espécie de denominador comum ou um senso comum daquilo que *pode* ou *não pode*. Nesse sentido, existe uma linguagem científica que alguns autores denominam de *jargão*. Essa linguagem elimina, além do uso de adjetivação, as preferências individuais e opções pessoais, a fim de não violar a estrutura básica do pensamento científico.

Nesse e noutros exemplos, o evitar a subjetividade refere-se a eventuais distorções que ela possa provocar nos resultados. Não implica que essa subjetividade seja corrigida pela impessoalidade na linguagem dos relatos.

Prolongando e aprofundando essa reflexão, fica realçado que o uso exclusivo da impessoalidade nos relatos científicos tende, a nosso ver, a escamotear dados da realidade e, com isso, acaba prejudicando a clareza. Assim, ao tentar disfarçar ou ao usar a impessoalidade como disfarce de objetividade, o pesquisador pode distorcer os próprios resultados de pesquisa, tornando-os não claros. Cabe aqui o exemplo seguinte: se um autor, ao emitir uma opinião, disser *concluo que* estará corretamente assumindo que se trata de uma posição pessoal. Porém, se disser *conclui-se que*, estará, de certa forma, escondendo a autoria e dando a impressão de que é uma afirmação geral.

Dentre os estudiosos que vêm se debruçando sobre o tema da clareza, citamos Vidal (2011) para quem clareza é tradicionalmente conceituada como uma virtude do texto que não deixa

dúvidas de compreensão em seu destinatário. Fiel a esse conceito, a elaboração de textos inteligíveis deve envolver elementos como considerar o conhecimento que se tem do destinatário, o conhecimento do contexto de interação, a adequação das formas pessoais ou impessoais, ativas e passivas, no relato de fatos e procedimentos realizados. Na consideração dos fatos e procedimentos observados, pesam negativamente alguns equívocos gramaticais especialmente quando deles resulta a omissão de informações procedimentais relevantes como, por exemplo, a identificação de quem elaborou os instrumentos de coleta, como e em que contexto situacional a realizou. Em muitas dessas situações, requerem-se, portanto, a pessoalidade na linguagem e a voz ativa verbal.

Quase 60 anos, convém lembrar, separam as discussões recentes do original *Epistle to thesis writers* de autoria do psicólogo social Gordon Allport, em que tece considerações extremamente contundentes àqueles que, por ansiedade e insegurança, são tentados a fazer o uso da voz passiva alegando ser a única alternativa para evitar o uso excessivo do pronome pessoal da primeira pessoa, ou do *nós* majestático. O autor asseverava: “Tratem de vencer a covardia e comecem o capítulo de conclusões com a asserção criativa: Pronto! Eu achei...” Não vejo nenhum perigo em dizer “eu” quando quero dizer “eu” (Allport citado in Pinker, 2016, p. 72).

Num breve hiato de tempo, porque publicado pela primeira vez em 1977, Eco (2002) também confirma a ideia de que impessoal só para o que é impessoal. De suas concepções se depreende que há casos em que se deve recorrer a expressões mais impessoais, mas que, em diversas situações, o uso de expressões pessoais é válido. E até sugere que, quando o autor de um trabalho expõe opiniões pessoais, deva afirmar *julgamos que*. De fato, Oliveira e Vidal (2017) admiram-se de quão esdrúxula seria a expressão de um autor, nas circunstâncias de expor uma posição pessoal, usasse *julgou-se que*, ou na descrição de procedimentos, optasse por *elaborou-se um questionário*, *fez-se uma entrevista* (afinal, quem julgou? / quem elaborou? / quem entrevistou?). Em todos esses casos, supomos que a preocupação em tornar impessoal a linguagem acaba por incorrer em um problema grave que é a omissão de informações metodológicas relevantes: quem está fazendo o juízo de valor, quem é o elaborador do questionário, quem realizou as entrevistas.

Do mesmo modo, o papel da flexibilidade na linguagem científica é também ressaltado por Roesch (1999) ao comentar sobre a questão da impessoalidade e passividade na linguagem científica. Em reforço, menciona Alasuutari (1995) que, já há muito, alertava para o problema

da utilização demasiada da voz passiva que torna o texto por demais impessoal. Assim, defende que o pesquisador pode introduzir variação no texto ao utilizar a primeira pessoa do singular (ou do plural), por exemplo, em partes do relato no qual conta como conduziu o seu estudo. O autor chamou a atenção, na época, para que, embora o uso da primeira pessoa do singular para relatar trabalhos científicos fosse pouco comum, a situação estava mudando, ressaltando, porém, que seu uso tem de servir a uma função.

Nesse particular, Givón (2012), examinando os tipos de passivização em diferentes línguas, parte de uma regra funcional, segundo a qual a passivização significa a promoção em que um *não agente* é alçado ao papel de *tópico principal* da oração. É assim que muitas vezes o redator, diante da necessidade de desviar a atenção do leitor para longe do agente de uma ação, encontra na passivização essa possibilidade de modificar a perspectiva de uma cena. Na essência, o problema com os manuais de elaboração de textos acadêmicos é, pois, que não levam em conta esses propósitos.

De forma complementar, Abreu (2018) lembra um outro motivo para o uso da voz passiva que é o de permitir o descarte dos responsáveis por uma determinada ação, ora por ser redundante explicitá-los, ora por ser comprometedor fazê-lo. Consequentemente, a voz passiva com descarte do agente poderá ser empregada em situações em que se quer proteger a face de quem produziu a ação como, por exemplo, quando há razões éticas.

3. METODOLOGIA

3.1 Aspectos gerais

A presente pesquisa (como parte de um estudo maior) se faz por uma amostragem de manuais de instituições em regiões delimitadas, quais sejam as situadas num raio aproximado de 200 Km em torno das cidades de Franca, no Estado de São Paulo, e da cidade de Uberaba, no Estado de Minas Gerais. Essa escolha se justifica, primeiramente, porque tais regiões comportam um grande número de instituições universitárias. Outra razão é o interesse por estudos regionalizados, tendo em vista a atuação de um dos autores em Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. A terceira razão é a que são cidades-sede de docência dos autores desta pesquisa.

Restringe-se ao estudo de textos contidos em manuais de elaboração de trabalhos acadêmicos no âmbito de instituições universitárias. Trata-se, portanto, de pesquisa

documental. Entendemos aqui documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, entre outros” (ABNT 2018, p 2). Justifica-se essa modalidade de pesquisa sobretudo quando consideramos, com Flick (2009) que a construção de explicações sobre eventos pode ser feita a partir de documentos entendidos não como *contêineres de informação*; mas, sim, como instrumentos de contextualização da informação metodologicamente elaborados.

Como se pode verificar, os documentos utilizados, neste recorte, são escritos e disponíveis na forma eletrônica. A sua análise é feita em busca da compreensão dos padrões de sua utilização em seus contextos. Tem como foco as recomendações eventualmente propostas quanto às características da linguagem que devem ser seguidas pelos autores dos relatos e seu questionamento em termos de adequação aos delineamentos dessas pesquisas.

Convém mencionar que, na pesquisa qualitativa, deve ficar clara a inserção do pesquisador no objeto. Tanto as suas motivações, quanto a sua capacidade de observação e compreensão; quanto, ainda, a sua visão de mundo estão presentes na sua investigação, o que leva a uma visão influenciada pelos significados que ele tem incorporados pelas suas práticas sociais.

Vale aqui a observação de Bortoni-Ricardo (2013, p. 32) de que o pesquisador “não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Esses aspectos todos carecem de ser levados em conta, tendo em vista que a metodologia concentra-se na interpretação que busca entender fenômenos humanos observados em um determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, é forçoso acrescentar que a análise interpretativa documental – metodologia que responde bem à questão desta investigação – às vezes é permeada por dados observacionais compilados pelos autores. Todos convergentes para o foco na questão de qual linguagem ou de que características de linguagem são as mais adequadas para o relato de pesquisas qualitativas.

Consideramos esses procedimentos como bastante significativos para a presente investigação. Autores como, por exemplo, Erickson (1990), Bortoni-Ricardo (2013), entre outros, lembram que a importância dos procedimentos de observação, no contexto vivencial dos investigadores, tem sido ressaltada com intuito de captar significados atribuídos pelas pessoas no âmbito em geral da sociedade e, em especial, nos nichos ou contextos de trabalho

3.2 Coleta de dados

Os dados constantes desse relato, conforme já mencionado, foram coletados em sites eletrônicos de instituições universitárias, seguindo os seguintes passos. Primeiro passo: preliminarmente, a título exploratório, foram consultados, de forma aleatória, sites de algumas instituições de ensino superior, observando os manuais delas emanados, atualizados a partir de 2017. Foram, então, consultados, naquele primeiro momento, os sites das seguintes instituições: Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo (FACIC); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade de São Paulo - Enfermagem (USP).

O conteúdo desses manuais foi verificado quanto à orientação de uso da linguagem nos trabalhos acadêmicos. Nessa fase inicial, observamos muitas reproduções, excertos; enfim, compilações de normas da ABNT. Nesses materiais, há alguns que não fazem menção ao estilo de linguagem a ser usado; em outros encontramos recomendações como *Procure escrever os textos na terceira pessoa...*; *Elementos textuais: texto redigido na terceira pessoa do singular...*; e outro, ainda, que delega tal função aos orientadores. Há também menções à objetividade e clareza.

Segundo passo: de posse desses dados mais gerais, procuramos propor os aspectos do conteúdo a serem observados, agrupados em categorias, inicialmente, assim estabelecidas: (i) recomendação de objetividade na linguagem; (ii) recomendação de impessoalidade na linguagem; (iii) recomendação de clareza na linguagem; (iv) recomendação de uso do verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular no texto completo; (v) recomendação de uso do verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular somente no resumo; (vi) nenhuma recomendação sobre características de linguagem.

Igualmente, nesse momento, procuramos proceder à composição da amostra, escolhendo instituições significativas na região e estruturadas sob a forma de universidades e centros universitários, tanto do Estado de São Paulo quanto de Minas Gerais. Ao todo, seis universidades, e cinco centros universitários: (A) Universidade de São Paulo (USP); (B) Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); (C) Universidade Estadual Paulista (UNESP); (D) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); (E) Universidade de Uberaba (UNIUBE);

(F) Centro Universitário Municipal de Franca (UNIFACEF); (G) Centro Universitário Barão de Mauá (UNIMAUÁ); (H) Centro Universitário Moura Lacerda (MOURA LACERDA); (I) Centro Universitário de Araguari (IMEPAC); (J) Centro Universitário de Araxá (UNIARAXÁ); (K) Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Ao todo foram, portanto, consultados 11 (onze) manuais que constituíram a amostra, com exclusão das faculdades isoladas, previstas para inclusão numa continuidade futura da pesquisa. Cumpre esclarecer que entre o primeiro levantamento de dados e esta presente versão, três instituições deixaram de disponibilizar os manuais em seus sites, razão pela qual foram substituídas. Nessa continuidade, está prevista a inclusão de outros pesquisadores, além dos dois autores do presente trabalho.

3.3 Dados e sua discussão

Para efeito de análise, os dados foram organizados em dois blocos distintos. Um deles engloba aspectos das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), uma vez que elas estabelecem parâmetros gerais para trabalhos acadêmicos no Brasil. Em outro bloco, são analisados dados constantes dos manuais disponibilizados nos sites das instituições, segundo as categorias estabelecidas para a análise.

- Quanto às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

As normas técnicas para a formatação de trabalhos acadêmicos e que servem de referência para os manuais emanados das instituições universitárias são: ABNT-NBr 14724 (2011), que estabelece a estrutura dos trabalhos acadêmicos e regras para formatação; ABNT-NBr 10520 (2002), que fixa regras para citações em textos acadêmicos; ABNT-NBr 6023 (2018), que regulamenta a elaboração da lista de referências bibliográficas; ABNT-NBr 6027 (2012) que estabelece a forma de construir os sumários; e ABNT-NBr 6028 (2003), que normatiza a elaboração do resumo nos trabalhos acadêmicos.

As normas nada trazem de recomendação de detalhes de linguagem, com exceção da norma ABNT-NBr 6028 que normatiza a elaboração do resumo em trabalhos acadêmicos. Nela encontramos uma referência mais detalhada acerca da linguagem, recomendando que “devese usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular”.

Entretanto, cabe aqui salientar que essa norma é específica para a elaboração de resumos de trabalhos acadêmicos. Por um lado, trata-se, em suma, de uma estrutura de parágrafo único, no qual se expõe a visão panorâmica de uma pesquisa, sem detalhamento de

procedimentos. Por outro lado, pode ser que essa recomendação se justificaria pelo fato de que o resumo é uma síntese, cujo foco é a pesquisa e, não, a autoria. Ainda assim, dada a ampla variedade de pesquisas, especialmente as qualitativas, essa regra passa a ser questionável, uma vez essa recomendação pode ser vista como decorrente de suposição de que o uso de outras flexões verbais fora da terceira pessoa do singular, bem como o uso da passivização possam violar a estrutura básica do pensamento científico, preocupações essas que foram tanto descritas quanto criticadas por Diehl e Tatim (2006). Mais ainda quando a sua aceitação é estendida para todos os elementos textuais, o que pode criar problemas para a clareza do texto. Reiteramos, no entanto, que não há nenhum dispositivo que estenda a recomendação dessa norma para o texto integral do trabalho acadêmico.

- Quanto aos manuais disponibilizados nos sites estudados:

Os conteúdos dos manuais, no tocante às recomendações de linguagem foram catalogados e agrupados em categorias e, nelas, se distribuíram conforme a tabela abaixo:

Tabela 1. Recomendações de uso de características de linguagem nos manuais

CATEGORIAS	INSTITUIÇÕES/MANUAIS
(i) recomendação de objetividade na linguagem	B – G – I – K
(ii) recomendação de impessoalidade na linguagem	I – K
(iii) recomendação de clareza na linguagem	B – G – K
(iv) verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular no texto completo	K
(v) verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular no resumo	B – D – E – F – H – I – J –
(vi) nenhuma recomendação sobre características de linguagem	K A – C

Verificamos na primeira categoria (i) que a objetividade na linguagem é ressaltada em quatro manuais (B; G; I; K). Nenhum desses documentos explica o que pretendem dizer com a palavra *objetividade* ou *linguagem objetiva*. Na categoria (ii) aparecem dois manuais (I; K) a recomendar a impessoalidade, um deles (I) mencionando especialmente *neutralidade científica*. Na terceira categoria (iii), figuram três manuais (B; G; K), sendo que, em G e K, ocorre a imposição da clareza como qualidade textual sem conceituação. E apenas um manual (K) esclarece o seu significado. Clareza é um conceito bastante complexo e parece que a menção a ela, sem explicação, pode sinalizar um desconhecimento de sua natureza que inclui, entre outros fatores, o conhecimento do contexto e a adequação das formas pessoais ou impessoais, ativas e passivas, conforme estudos já mencionados (Vidal, 2011).

Na categoria (iv) – recomendação de uso de verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular, para todo o texto dos trabalhos – aparece um dos manuais (K): faz a recomendação de uso geral da voz ativa, desconsiderando, desse modo, funções discursivas importantes desempenhadas pela famigerada voz passiva no contexto sociocomunicativo, já elucidadas como, por exemplo, em Givon (2012) e Abreu (2018).

A categoria (v) contemplou as menções de uso do verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular, somente no resumo, na qual aparecem oito manuais (B; D; E; F; H; I; J; K) que a recomendam. Essas menções certamente ocorrem por reproduzir norma da ABNT destinada à redação de resumos.

Na categoria (vi), aparecem dois manuais (A; C) que nada mencionam sobre exigências de características de linguagem. Uma das possibilidades de interpretação decorrente é que essas instituições dão liberdade de redação, o que significa permitir a flexibilização da linguagem. Podemos considerar isso, em parte, como positivo; mas talvez fosse melhor, no contexto atual, que indicassem a flexibilidade como algo recomendável, no sentido de que o que é impessoal deva ser expresso como impessoal, mas não cabe expressão impessoal para o que seja pessoal – a exemplo de procedimentos, ilações e julgamentos, no contexto das pesquisas qualitativas.

Dado que poucos manuais recomendam a impessoalidade e o demais omitem a flexibilização da linguagem, pode-se considerar que reforcem a permanência do preconceito da neutralidade no cotidiano acadêmico. As ditas recomendações, por estenderem, explicita ou subentendidamente, características de linguagem impessoal para a íntegra dos textos; a omissão, por deixar um vácuo de esclarecimentos mais atualizados sobre o uso da linguagem nos relatos.

Seria o caso, então, de levantar questionamentos: se as orientações postas pelas instituições de ensino superior não propõem a impessoalidade, em sua maioria, – e igualmente os manuais de metodologia disponíveis – como essa crença vesga está sobreexistindo? Seria a tradição oral que está fazendo essa persistência com mais força que a produção escrita? Qual é a força dessa tradição em reproduzir essas crenças na população universitária atual? Quais as ligações com outras recomendações costumeiras em manuais de metodologia e redação de trabalhos acadêmicos?

Decerto, essas questões, postas como estão, levam a crer que isso tudo é relevante para norteamento da comunicação de pesquisa, especialmente quando se constata o avanço da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais no mundo acadêmico.

4. CONCLUSÕES

A questão central de investigação desta pesquisa destacou o papel que manuais de elaboração de trabalhos acadêmicos pode desempenhar na construção do conhecimento em termos de clareza nos relatos científicos, levando em conta tendências atuais no campo da Linguística e da pesquisa qualitativa.

O estudo que recaiu sobre manuais disponibilizados nos sites de instituições de ensino superior foi norteado a partir de concepções teóricas atuais dos autores estudados sobre a relação sujeito / objeto no conhecimento humano, bem como quanto às expressões adequadas sobre o uso da (im)pessoalidade no discurso científico.

Pelos dados que acabamos de discutir, é lícito supor que a inflexibilidade na linguagem sugerida para os relatos acadêmicos podem configurar como um dos principais entraves para a construção de uma redação mais condizente com as tendências do pensamento atual, sobretudo no que se refere à pesquisa qualitativa.

Assim se considerando, parece razoável afirmar que manuais desavisados em matéria de Linguística acabam se revelando pouco flexíveis acerca da linguagem em uso; e outros por não esclarecerem termos como clareza, objetividade e legitimidade da voz passiva, comprometem a coerência lógica e a clareza das ideias. Vale considerar também que questões surgidas a partir dos dados da presente investigação, como a referente aos fatores associados à permanência da ilusão de neutralidade, via linguagem, são relevantes para gerarem novas pesquisas. Pode-se dizer, também, que o instrumental desenvolvido para a catalogação e análise dos dados, a par de mostrar-se útil ao presente estudo, pode servir para aplicação na continuidade da pesquisa.

Cabe aqui a ressalva de que os resultados a que chegamos, embora compatíveis com a posição de vários teóricos, não podem ser generalizados para além do âmbito em que foram obtidos. Apesar disso, não nos parece descabido defender que os resultados poderão, ainda que modestamente, contribuir para ajustar características de linguagem às peculiaridades da

pesquisa qualitativa, tendo em vista a sua expressão cada vez maior na produção do conhecimento no mundo de hoje.

5. REFERÊNCIAS

- Abreu, A. S. (2018). *Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional*. Cotia-SP: Ateliê Editorial.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: qualitative method an cultural studies*. Londres: Sage.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2018). NBR 6023: *informação e documentação – referências – elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2012). NBR 6027: *informação e documentação – sumário – apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2003). NBR 6028: *informação e documentação – resumo – apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2002). NBR 10520: *informação e documentação – citações em documentos – apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2011). NBR 14724: *informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2013). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- Diehl, A. A.; Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Eco, U. (2002). *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva.
- Erickson, F. (1990). *Qualitative methods. Research in teaching and learning*. York: Macmillan Company.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Givón, T. (2012). *A compreensão da gramática*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Eduardo Martelotta, Filipe Albani. São Paulo: Cortez; Natal-RN: EDUFRRN.
- Morin, E. (2010). *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Oliveira, P. T., & Vidal, M. E. B. (2017). O mito da neutralidade científica e o uso da linguagem impessoal. In *Atas do 6º congresso ibero-americano em investigação qualitativa: investigação qualitativa na educação*, v. 1 (pp. 332-336). Aveiro, Portugal: Ludomedia.
- Pinker, S. (2016). *Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto.
- Roesch, S. M. A. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos*. São Paulo: Atlas.
- Sagan, C. (1996). *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vidal, M. E. B. (2011). *A construção do sentido na escrita de alunos universitários: uma proposta de ensino fundamentada nos princípios cognitivos de adaptação e complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa não publicada). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara-SP.

Sites Consultados:

- Centro Universitário de Araxá. *Manual de normalização para apresentação de trabalho científico*. <https://www.uniaraxa.edu.br/assets/pdf/2019/manual-de-normalizacao-2019.pdf>
- Centro Universitário Municipal de Franca. *Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos*. Recuperado de <https://www.unifacef.com.br/wp-content/uploads/2019/07/e-book-Estrutura-e-Formata%C3%A7%C3%A3o-de-Trabalhos-Acad%C3%AAmicos.pdf>
- Centro Universitário IMEPAC Araguari. *Guia para normalização de trabalhos acadêmicos e científicos*. Recuperado de <https://imepac.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/Guia-para-normaliza%C3%A7%C3%A3o-de-trabalhos-acad%C3%AAmicos-e-cient%C3%ADficos-2020-Revis%C3%A3o-2-1.pdf>
- Centro Universitário Barão de Mauá. *Orientação na normalização de trabalhos técnico-científicos*. Recuperado de <https://www.baraodemaua.br/biblioteca>.
- Centro Universitário Moura Lacerda. *Manual de normas metodológicas*. Recuperado de https://www.portalmouralacerda.com.br/wpcontent/uploads/2020/02/NORMASMETODOLOGICAS_140220.pdf
- Universidade de Uberaba. (2019). *Manual de normatização*. Recuperado de https://www.uniube.br/biblioteca/novo/arquivos/2019/manual_normatizacao2019.pdf
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (2019). *Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Recuperado de <http://www.uftm.edu.br/biblioteca/manual-para-apresentacao-de-trabalhos-academicos>
- Universidade de Ribeirão Preto. (2015). *Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos*. Recuperado de <https://www.unaerp.br/documentos/1342-manual-para-apresentacao-de-trabalho-cientifico-2014/file>
- Universidade de São Paulo. (2017). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP*. Recuperado de <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view>
- Universidade Estadual de Minas Gerais (2017). *Manual para elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos e técnico-científicos da ED-UEMG*. Recuperado de http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2017/2017_EDD_Manualmonografia.pdf
- Universidade Estadual Paulista. (2019). *Orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Recuperado de https://www.franca.unesp.br/Home/Biblioteca_N/orientacoes-para-apresentacao-de-trabalhos-academicos.pdf

SENTIDOS DE LA BIOÉTICA QUE EMERGEN EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Lucía Valdez Fernández¹ y Francisco Fernando Bohórquez Gongora²

Universidad del Cauca, Colombia. ¹adrianitalvf@unicauca.edu.co; ²fbohorquez@unicauca.edu.co

Resumen. Este estudio se centra en la formación de futuros profesionales de enfermería con el fin de conocer cómo se vive la formación bioética en un contexto intercultural como lo es el departamento del Cauca en Colombia. Se contó con la participación de docentes y estudiantes de la Universidad del Cauca, además de profesionales que laboran en el Hospital Mama Dominga del municipio de Silvia. Para esto se realizó un diseño cualitativo, enfoque epistémico la hermenéutica y análisis por medio de la teoría fundamentada. La información fue obtenida por medio de la revisión documental, observación participante, entrevistas individuales y grupales (grupo focal). Se encontró que, aunque los documentos plantean una apertura epistémica y ontológica hacia una visión que considere al ser humano, su cultura y su contexto, partiendo desde perspectivas bioéticas e interculturales, los discursos en la práctica muestran que hay una colonización del ser y el conocer en la formación donde se sigue privilegiando solo el saber técnico y biológico. Los mismos actores han planteado desde sus discursos formas de superar esta problemática, centrándose principalmente en la reflexión pedagógica como punto de partida para resignificar el currículo.

Palabras clave: Educación en Enfermería; Interculturalidad; Bioética; Teoría Fundamentada.

SENSES OF BIOETHICS THAT EMERGE IN AN INTERCULTURAL CONTEXT: AN APPROACH FROM GROUNDED THEORY

Abstract. This study focuses on the education of future nursing professionals in order to know how bioethical training is experienced in an intercultural context such as the department of Cauca in Colombia. There were teachers and students from the Universidad del Cauca, as well as professionals working at the Mama Dominga Hospital in the town of Silvia. For this, a qualitative design, epistemic approach to hermeneutics and analysis was carried out through grounded theory. The information was obtained through documentary review, participant observation, individual and group interviews (focus group). It was found that, although the documents pose an epistemic and ontological opening towards a vision that considers the human being, its culture and its context, starting from bioethical and intercultural perspectives, the discourses in practice show that there is a colonization of being and knowing in training where only the technical and biological knowledge is privileged. The actors themselves have proposed ways to overcome this problem from their speeches, focusing mainly on pedagogical reflection as a starting point to resignify the curriculum.

Keywords: Education, Nursing; Interculturality; Bioethics; Grounded Theory.

1. INTRODUCCIÓN

La formación bioética de los futuros profesionales de enfermería se ubica en el problema de la colonialidad del saber y del ser (Mignolo, 2007). La colonialidad del saber entendida como un dominio de experiencia político, epistémico y subjetivo con un marcado sentido hegemónico y homogéneo; que reproduce la colonialidad en los espacios de formación institucional, donde el maestro se instaura como protagonista del saber y del hacer en una relación unidireccional. El discurso hegemónico influye sobre las instituciones prestadoras de salud quienes condicionan las prácticas de acuerdo a los mismos; lo que provoca la aparición

de subjetividades construidas a partir de dispositivos de control (en relación con el saber y el poder), que se traducen en una perspectiva del conocimiento que no da cabida al diálogo compresivo y por tanto a la alteridad. En relación al estudiante, se produce un fenómeno de aculturación, donde se dificulta generar un aprendizaje significativo que permita articular teoría y práctica y generalizar sus conocimientos a escenarios de diversidad cultural, limitando sus posibilidades de actuación profesional en lógicas epistémicas distintas.

La colonialidad del ser, que supone la negación de la otredad. Se sustenta desde un modelo médico hegemónico (Menéndez, 2017), en enfermería esto conlleva a una visión de cuidado reactiva (Fawcett, 2005) que prioriza lo biológico sobre lo humano, el cual subvalora el sistema de creencias del otro, reduciendo el cuidado a la curación física. Esto provoca en el sujeto de cuidado insatisfacción, porque en la mayoría de los casos buscan un encuentro en el acto de cuidado más allá de diagnósticos y tratamientos (Jirwe, Gerrish, & Emami, 2010). Por otro lado, la formación bioética hegemónica no desarrolla una visión amplia de la salud, limitando la enseñanza al aprendizaje de lo técnico e instrumental válido para determinado contexto, a la vez que excluye contextos alternos. Así, la bioética comienza a considerarse como una cátedra más del currículo, que no da paso a otras miradas en torno a la salud y limita la enseñanza a la aplicación de técnicas y conocimientos en una sola perspectiva, en cierto modo apartada del ejercicio práctico y profesional, cuidado despersonalizado al cual esta investigación pretende ofrecer horizontes de solución.

Ampliar el horizonte bioético de quien se dedica al cuidado de enfermería, adquiere gran importancia, pues convierte la experiencia del cuidado en un proceso genuino de interacción e interés por la cultura y la cosmovisión de los otros, hacia la construcción de una visión de mundo de enfermería que considera a la persona y su contexto: en una educación para la vida. Máxime teniendo en cuenta que Colombia es un país caracterizado por su diversidad étnica y cultural, situación aún más evidente en el departamento del Cauca, donde la distribución étnica es de 46.1% de mestizos con ascendientes indígena y blanco, 32.2% afros y 21.7% indígenas (DANE, 2014). Lo que implica al profesional en formación en sus escenarios de práctica enfrentarse a otras visiones de salud y de cuidado de la salud, desencadenando en choques entre el sujeto de cuidado y el cuidador, al no contar con la formación para asumir estos retos (Campinha-Bacote, 2015). Por lo cual se plantea la necesidad de una formación bioética de los futuros profesionales de enfermería donde la interculturalidad actúe como un puente en las relaciones que emergen en el proceso de aprendizaje de la bioética.

Así, para De Souza (2013), la educación para la vida implica adscribirse al proyecto ético-político de la de-colonialidad, es decir, optar por una formación que surge de reconocer la existencia del “otro” socioculturalmente diferente, no al modo sajón de concebir las interrelaciones humanas, sino a la manera latinoamericana y particularmente signada por las interacciones entre culturas diferentes. El significado transformador de la interculturalidad en la formación bioética, se destaca en tanto prioriza la relación entre el yo, el otro y el contexto, lo cual equivale a vincular la singularidad personal, la otredad y lo universal, con un horizonte de sentido, abierto al cuestionamiento de la realidad y de la propia existencia. De donde surge la pregunta: ¿Cuáles son los sentidos de la bioética que emergen en la formación de profesionales de Enfermería de la Universidad del Cauca en un contexto intercultural? Teniendo en cuenta que los sentidos son el acercamiento a lo que experimenta una persona y cómo esto se relaciona al contexto, con los otros y consigo mismo (Holzapfel, 2005). El contexto intercultural al que se refiere la pregunta corresponde al hospital Mama Dominga del municipio de Silvia, Cauca, Colombia, en donde los estudiantes de enfermería realizan sus prácticas de formación con la población con que se relacionan, pertenecientes al grupo indígena Misak.

2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se sigue un enfoque cualitativo, en razón a que éste permite la comprensión de fenómenos individuales de carácter social, al tener en cuenta los significados y símbolos individuales que forman el mundo social, donde la intersubjetividad es clave para llevar a cabo las reflexiones necesarias que acerquen a la comprensión del fenómeno estudiado (Salgado, 2007). La elección de este enfoque, se produce por su carácter integrativo y holista que permite un acercamiento al ser humano reconociendo la subjetividad. Como señalan Blasco y Pérez “se encarga de realizar un estudio de la realidad del contexto natural, de cómo suceden los hechos y sometiendo a la interpretación esos fenómenos” (p. 25). En este sentido, el abordaje cualitativo desarrollado en la investigación permitió el reconocimiento de los discursos y narrativas de los participantes, desde la significación de experiencias y conceptos, posibilitando la emergencia de sentidos y su posterior interpretación desde el texto y el contexto.

Lo anterior, es de importancia en enfermería, al tener en cuenta que esta disciplina no solo atiende el componente biológico, sino también los aspectos psicosociales que constituyen la integridad de la persona, lo que implica considerar tanto el objeto físico de la intervención,

como el contexto en que subyacen los rasgos culturales, así como las creencias, cosmovisión y representaciones construidas por los individuos y comunidades (sobre todo cuándo el cuidado se realiza en un contexto intercultural).

El tipo de estudio fue descriptivo, el cual de acuerdo con Niño (2011) tiene el propósito de “describir la realidad objeto de estudio, un aspecto de ella, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos.” (p. 34). De epistemología hermenéutica, la cual intenta develar el texto y su contexto, desde la mirada de quienes lo producen (Gadamer, 1993). Involucra “una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad.” (Arraéz, Calles, & Moreno, 2006, p. 174). Permite interpretar múltiples aspectos del fenómeno desde su contexto; evita emitir sentencias definitivas, y en lugar de ellos propone una interpretación rigurosa y permanente que se construye y deconstruye en la emergencia de sentidos. La hermenéutica surge como una necesidad de inclusión de los problemas propios de la comprensión del espectador respecto a los objetos (Sánchez & Sánchez, 2010). Los actores juegan un papel fundamental en la interpretación, considerando que el investigador debe “particularmente asumir la realidad como construida y asumir que el otro, el sujeto, es un constructor válido de la realidad y no una fuente de provisión de datos” (Sánchez, 2012, p. 88). Así, hacer hermenéutica implica “entender al interlocutor desde su perspectiva y situación” (Sánchez & Sánchez, 2010, p. 44).

En este caso particular, la hermenéutica permitió develar sentidos emergentes en los discursos de los actores de formación bioética (docentes, tutores de práctica, estudiantes y sujetos de cuidado), con relación a los sentidos encontrados en una revisión documental inicial respecto a cuatro categorías principales (Formación, Bioética, Enfermería e Interculturalidad); lo que posibilitó ampliar el horizonte de interpretación y llegar a la construcción de una categoría central (desde la teoría fundamentada). Como señalan Sánchez y Sánchez (2010), el término “horizonte” implica “extender las capacidades de comprensión al ampliar el eje temático, sin olvidar que la búsqueda de sentido hace parte de esas condiciones de una hermenéutica que empieza a buscar más allá de los límites aparentes. Encontrando y encontrándose”. (p. 44). El análisis se realizó bajo la teoría fundamentada, en la búsqueda de generar o descubrir a través de los datos un modelo explicativo del objeto de estudio (Corbin & Strauss, 2015).

2.1 Participantes

La selección de los participantes (que corresponden a los actores de formación) se basó en criterios no probabilísticos según los objetivos de la investigación y las dos instituciones de interés: la Universidad del Cauca, de donde se seleccionaron tanto estudiantes como personas con vínculo laboral y el Hospital Mama Dominga, se tienen en cuenta a los profesionales que trabajan para dicho hospital y son responsables del acompañamiento de los estudiantes durante su práctica formativa. En total se incluyeron 33 personas, 14 docentes (cuatro asesores práctica, seis directivos del programa de enfermería, cuatro profesores relacionados con la formación bioética y procesos educativos, tanto de planta como ocasionales y jubilados); ocho estudiantes de último semestre del programa de enfermería y que realizarían su práctica formativa en un contexto de diversidad cultural en el municipio de Silvia, Cauca, de ellos seis eran de diferentes municipios del departamento y dos se encontraban en movilidad académica procedentes del departamento del Huila; seis tutores de práctica institucional (3 enfermeros, 2 médicos, 1 profesional salud ocupacional del hospital antes mencionado), los cuales son profesionales egresados de diferentes universidades y dos de ellos son miembros de la comunidad Misak, y cinco sujetos de cuidado Misak que fueron cuidados por los estudiantes.

2.2 Técnicas e instrumentos de producción de datos

Revisión documental. El primer paso fue la revisión de documentos desde el nivel macro a micro, relacionados con la formación bioética e interculturalidad, como lo fueron la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), la ley en salud relacionada con la formación del talento humano (Ley 1164 de 2007), la Ley por la cual se reglamenta la responsabilidad deontológica para el ejercicio de la profesión de enfermería en Colombia (Ley 911 de 2004), documentos de la Universidad del Cauca y del programa de enfermería, entre otros. Se describieron los conceptos y categorías principales, centrándose solo en los contenidos explícitos, con el fin de evitar errores de interpretación al no poder asegurar el sentido propio de los textos ni las intenciones de sus autores (Valencia, 2010).

Entrevistas semiestructuradas. Con el fin de conocer las opiniones de los participantes mediante la indagación oral se realizaron dos entrevistas a cuatro estudiantes, dos a cinco sujetos de cuidado, una a una tutora de práctica y cuatro a cuatro docentes, siendo un total de nueve entrevistas, la duración aproximada fue de entre 60 y 120 minutos cada una. Su

forma de aplicación individual favorece la intimidad y libertad de expresión (Sánchez, Martín, & Canal, 2017), para mantener a los participantes centrados en las categorías se llevaron a cabo de manera semiestructurada, partiendo de unas preguntas base que permitían al participante dar su opinión general con libertad, pero sin desviarse de la temática indagada. Las entrevistas además colaboraron al complementar el sentido encontrado en los documentos. Cada entrevista fue grabada y transcrita en su totalidad, garantizando la privacidad de los participantes usando códigos para identificarlos a cada uno.

Observación no participante. Para identificar las perspectivas de los participantes en la inmediatez y contexto se realizó observación no participante. Los acontecimientos fueron registrados en diarios de campo, con anotaciones, siempre asumiendo una posición pasiva para captar el sentido original que emergen de las situaciones. Los diarios de campo se llevaron a cabo en la inducción a la práctica tanto en la universidad como en el hospital, observación del desarrollo de la práctica por los estudiantes en consulta externa, actividades educativas con la comunidad y salidas extramurales (actividades fuera de la institución que hacen parte de sus labores y los acerca al contexto de los sujetos de cuidado), observación de cuatro visitas de seguimiento realizada por los asesores de práctica y observación de cierre de práctica y sustentación de proyectos, generando 17 diarios de campo registrados de forma narrativa en audios, videos y fotografías, transcritos textualmente para su posterior análisis.

Grupos focales. Se realizan con el fin de ir más allá del discurso de los participantes y conocer tanto sus percepciones como actitudes sobre las categorías. Estas no solo permiten profundizar en la información recolectada anteriormente, sino que llevan a los participantes a sentirse comprometidos con el estudio y los productos que surjan del mismo, asumiéndolos como sujetos activos, otorgándoles la oportunidad de contribuir, de decidir y de aportar como conocedores (Sánchez, Martín, & Canal, 2017, p. 43). De este modo, se realizaron cinco entrevistas grupales, una a tutores de práctica, una a directivos y tres a estudiantes (dos al inicio del período de práctica y una al final del mismo). La información se registró en audios, escritos textualmente para su posterior análisis.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizó en tres fases según la teoría fundamentada, teniendo en cuenta que se busca a través de los discursos conocer los sentidos de la bioética que emergen en la formación de los estudiantes en contextos interculturales, generando esquemas explicativos (figura 1). Esta metodología para el análisis posibilita que sea exhaustivo al generar una relación circular de

los datos, donde no son abandonados para pasar a otro, sino que se oscila entre todos para ir extrayendo la información y construir una teoría a partir de ellos (Corbin & Strauss, 2015).



Figura 1. Proceso de investigación.

En la primera fase se realiza la recolección de datos, la cual se dividió en cuatro momentos: observación participante, revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Se parte de cuatro categorías teóricas iniciales: práctica formativa, bioética, interculturalidad y enfermería, que guiaron la elaboración del análisis. La segunda fase se divide en codificación abierta y axial:

Codificación abierta. Se realizó un análisis detallado de los discursos examinados a través del microanálisis línea por línea, para esto la información fue transcrita y organizada, durante todo el proceso se realizaron memos para caracterizar la muestra (metodológicos), hacer un acercamiento a las relaciones y los códigos que se van a originar (teóricos), sintetizar análisis del investigador (analíticos) y describir observaciones durante el proceso de recolección de datos (descriptivos). Así, se logró descomponer los datos en códigos nominales, agrupándolos para posteriormente categorizarlos, lo cual fue posible por medio de la saturación teórica y la comparación constante, que señalaron el momento en que ya los datos no aportaban información adicional. Lo anterior por medio del sublineado colorido separando los temas e ideas centrales que definieron las categorías y subcategorías (Cuadro 1).

Cuadro 1. Categorías y subcategorías emergentes de la codificación abierta

Categorías	Subcategorías
------------	---------------

Prácticas de formativas en la Bioética	Currículo de formación bioética, Formación bioética, para afrontar la vida, Practica: Educativa y Practica Formativa.
Concepto de bioética en el campo de la práctica profesional	Estimación del concepto de Ética, Percepción de la Bioética, con una aproximación a una tendencia latinoamericana.
Interculturalidad para transformar la bioética en el campo prácticas formativas	Cultura, algo propio de la humano y que genera identidad. Interculturalidad, la mirada de uno mismo desde donde uno mira al otro.
Visión del cuidado en enfermería para transforma la bioética en las prácticas formativas en un contexto intercultural	Persona, contexto, cuidado y salud.

Codificación axial. Una vez se tiene la categorización analítica se buscaron las relaciones entre las categorías y subcategorías que se encontraron en la codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002). Para esto, se contextualizaron los hallazgos teniendo en cuenta seis preguntas propuestas por Strauss y Corbin (2002): ¿Cuáles son las condiciones causales?; ¿Cuál es el fenómeno?; ¿Cómo es el contexto?; ¿Qué condiciones intermedias se presentan? ¿Cuáles son las estrategias? y ¿Cuáles son las consecuencias? Nutriendo la descripción de las categorías y permitiendo establecer apropiadamente las relaciones entre ella, de tal manera que las variables centrales son definidas según los vínculos que se distinguieron.

En la tercera fase, codificación selectiva, se vislumbran los núcleos temáticos donde se realiza el “proceso de integrar y refinar la teoría.” (Strauss & Corbin, 2002. p. 157). Para esto se organizaron las variables y categorías en torno a un concepto explicativo central (figura 2), a partir de las concepciones sobre el fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 2002). Así, la teorización corresponde a la explicación principal que se aportó como investigador, con base a la condensación de las relaciones de las categorías y subcategorías, como también de las variables centrales.

cumplir. “Para hacer, usted no necesita pensar, usted no necesita analizar, usted no necesita criticar, ¡usted tiene que hacer!, y lograr que le pongan cinco (refiriéndose a la calificación máxima en Colombia)” (Docente de Enfermería 7, entrevista, 12 de junio de 2018). Situación que afecta la visión bioética en la formación.

Concepto de bioética en el campo de la práctica profesional. Los documentos plantean una visión de bioética centrada en principios éticos y morales, que propenden por el respeto a los derechos humanos y guían el actuar de los profesionales en la toma de decisiones cuando se enfrentan a dilemas éticos de base cultural. *“El Talento Humano del área de la Salud se regirá por los siguientes principios generales: ética. La formación y el desempeño del Talento Humano en Salud, debe estar enmarcado en el contexto cuidadoso de la vida y la dignidad del ser humano”* (Documento nacional Talento Humano en salud, 2007). A pesar de que esta categoría ha ido evolucionando en el discurso, en la práctica se dista del concepto en razón a que desde la comunidad Misak hay una visión de salud distinta que amplía el campo de reflexión de la bioética, mencionan que *“salud para nosotros va más allá de solo mirar la enfermedad; es pensar en el territorio [...] es lo que vivenciamos diariamente, lo que nos han enseñado. Y a partir de esto nosotros podemos prevenir todo, por eso podemos hablar de salud mental, de salud sexual y reproductiva, de salud de todo”* (Profesional Hospital Mama Dominga, intervención en grupo focal, 10 de noviembre de 2017). Aunado a un proceso formativo que no da cuenta del análisis de cómo el respeto por la cosmovisión en torno al cuidado de la salud permea la toma de decisiones en el ejercicio profesional. Lo que se ha evidenciado en cambios de comportamiento de los estudiantes dependiendo del contexto de práctica porque los aprendizajes que han tenido con respecto a la bioética han quedado atrás y quienes los forman reconocen que no cuentan con bases epistémicas. *“El temor de hablar sobre ética, por el desconocimiento de la rama”* (Docente 6, entrevista, 12 de junio de 2018). Implicaría entonces reconocer que *aprender a convivir*, requiere la participación de todos los actores de formación en dotar al estudiante de capacidad en la toma de decisiones *para comprender el cuidado de la salud como territorio*.

Interculturalidad para transformar la bioética en el campo de las prácticas formativas. Desde los documentos se reconoce la diversidad étnica y cultural, así como el conocimiento de la cultura del otro y la de uno mismo. *“la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”* (Documento nacional de educación, 1996). No obstante, en la práctica, la formación se reduce

al desarrollo de competencias en las relaciones y el reconocimiento del otro diverso como una estrategia de inclusión que mantiene la asimetría de las relaciones en el acto de cuidado. El contexto demanda trascender hacia una interculturalidad que actúe como puente entre lo propio y lo externo, es decir una articulación para que la formación bioética integre la cosmovisión de las personas en torno al cuidado de la salud con los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la formación del futuro profesional en enfermería. *“Articular ambas culturas de manera que se logre el mayor beneficio para la población sin tener que llegar a choques culturales sino a un acuerdo”* (Estudiante de Enfermería 4, intervención en grupo focal, 15 de noviembre de 2017). Se busca la preservación cultural y el respeto por la autonomía de las personas al momento de brindar el cuidado en enfermería, donde la comunicación es el eje fundamental para establecer una relación con el otro, que indica *Relaciones donde no es el lenguaje la barrera, es la actitud.*

Visión de cuidado en enfermería para transformar la bioética en las prácticas formativas en un contexto intercultural. Los documentos priorizan la formación epistémica y ontológica de los futuros profesionales, reconociendo el carácter holístico del ser y enfatizando en la formación de pensamiento crítico para realizar un cuidado contextualizado y responsable: *“El cuidado de salud propia e intercultural hace referencia a las acciones en salud propia y complementaria que se realizan con las personas, las familias, la comunidad y con el territorio, que tiendan a promover y proteger la salud, y a prevenir y tratar la enfermedad con el propósito de promover, recuperar y mantener la armonía y el equilibrio”* (Documento nacional lineamientos de incorporación del enfoque intercultural en la formación del talento humano en salud de 2017). No obstante, los documentos institucionales no hacen explícita la visión ontológica y epistémica del cuidado que orientan la formación bioética. Desde la voz de los actores se demanda una visión de cuidado recíproca que reclama no solamente orientación ontológica y epistémica desde el terreno racional, sino experiencias de aprendizaje durante las prácticas formativas que propendan por una relación dialógica del reconocimiento del otro de su saber y su responsabilidad en torno al cuidado de su salud en la búsqueda de denominadores comunes. *“Te pones en la posición de la otra persona y cuidas desde la percepción de la otra persona, [desde lo que necesita], no imponiendo lo que sabes”* (Estudiante de Enfermería 1, diario de campo, 29 de septiembre de 2017). Es decir, el *Cuidado del nosotros, pensando en el otro como uno mismo.*

4.2 Variables centrales

Pertinencia curricular, una tarea por cumplir. Se requiere superar la mirada biologicista que se vive en la formación bioética de profesionales de enfermería, en razón a que la homogenización va en contra del mismo espíritu universitario que defiende la libertad, fomentando el respeto e inclusión de la diferencia (De Zubiría, 2016). Para cumplir esto, se requiere del diálogo entre la universidad y el contexto, que desde una perspectiva flexible empiece a de-colonizar el saber, en un currículo que se construya desde el contexto en razón a sus necesidades y saberes.

Aprender a convivir para comprender el cuidado de la salud como territorio. La bioética se concibe como un concepto inacabado y que se construye en experiencias de aprendizaje en los contextos de práctica, en la interacción con los otros en el acto de cuidado, donde emergen relaciones y choques que conllevan cuestionamientos sobre el quehacer profesional, las visiones culturales y la formación recibida. Los actores de formación reclaman que se les dé a conocer otras miradas del ser y conocer, con el fin de abandonar prejuicios y contextualizarse sobre los espacios donde se realizan las prácticas. Esto permite el de-colonizar el ser de los estudiantes, lo que les dota de apertura, que posibilita un mejor acercamiento con el otro diverso y cuyo inicio es la de-colonización del saber de los docentes.

Relaciones donde no es el lenguaje la barrera, es la actitud. La formación bioética en los contextos de práctica diversos culturalmente emerge en las relaciones que se construyen tanto en el acto pedagógico como en el acto de cuidado, ya sea entre el docente y estudiante o entre el cuidador y el sujeto de cuidado. Se evidencia que en este encuentro el lenguaje no es la barrera, es la actitud bajo la cual se ha formado el futuro profesional al carecer de una actitud de escucha que propenda por comprender al otro. Se reclama la interculturalidad como un puente para la transformación de la formación bioética, no solo basta con reconocer la diversidad cultural del otro o aprender su lenguaje para relacionarse, sino una formación en que busque denominadores comunes que conlleven a relaciones de apertura a otras miradas del cuidado de la salud.

Cuidado del nosotros, pensando en el otro como uno mismo. Se requiere reconfigurar la pedagogía, lo curricular y lo disciplinar hacia una visión más humana del cuidado para de-construir la barrera de formación bioética que está en nosotros mismos. Así, el futuro profesional se siente parte del contexto, lo cual es posible en una formación desde una visión crítica que le concedan abstraer sentidos de las relaciones que emergen en el acto de cuidado y le ayuden a construir una visión más humana. Se exige entonces del docente un papel

activo, desde la pedagogía del conocer y del vivir, que enseñe desde su experiencia como ejemplo de formación bioética y considere a sus estudiantes como iguales en importancia, para que la relación estudiante y sujeto de cuidado se establezca en las mismas condiciones. Dado que la bioética permite la reflexión sobre las situaciones que posibilitan el cuidado y la interculturalidad se establece como un puente para acercar al futuro profesional y al sujeto de cuidado, reiterando que el primer camino es la reflexión pedagógica que reconstruya el currículo.

5. CONCLUSIÓN

La teorización surge como un modelo integrativo que recoge las interacciones discursivas y las organiza de manera lógica para explicar el fenómeno estudiado. De esta manera emerge la categoría central *tejer la bioética intercultural* que ante la colonización del ser y el saber en la formación bioética de futuros profesionales, plantea una reflexión pedagógica en los contextos interculturales que permita reconstruir el currículo para lograr flexibilidad en el mismo, abriendo paso a una visión más humana del cuidado. Cuyo origen es la de-colonización del ser en la identidad profesional y el reconocimiento del cuidado como un acto compartido, alejándose de la visión técnica que plantea la responsabilidad como únicamente del profesional. Esto da paso a la de-colonización del saber, que se hace posible en la medida que hay comunicación entre el sujeto cuidado y el cuidador, esta comunicación va más allá de palabras, implica la escucha y el contacto con el otro, el aprendizaje desde el otro. Así, la de-colonización posibilita que el futuro profesional sea parte de una comunidad o contexto del otro, en un ejercicio que transite del aprendizaje a la comprensión, consolidando un currículo que se construye permanentemente desde el contexto y no para el contexto, señalando el rol del docente como fundamental. Lo anterior producto de la teoría fundamentada como un tipo de abordaje de investigación cualitativa que permitió describir los sentidos de la realidad de la formación bioética y así generar teoría propia a la disciplina de enfermería, al explorar otras formas de repensar la educación desde un contexto diverso, llevando a una articulación y coherencia entre el conocimiento y experiencia con rigor científico.

Agradecimientos. A la Universidad del Cauca, al Departamento de enfermería y al Hospital Mama Dominga por el apoyo brindado para la realización de la investigación.

6. REFERENCIAS

- Arraéz, J., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La hermenéutica una actividad interpretativa. *Revista universitaria de investigación*, 7(2), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Club Universitario.
- Campinha-Bacote, J. (2015). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184. doi: <https://doi.org/10.1177/10459602013003003>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4 edition). Los Angeles: SAGE Publications
- DANE. (2014). *Censo Nacional Agropecuario*. Bogotá: DANE.
- De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes para resistir (re)existir y (re)vivir* (pp. 469-507). Ecuador: Abya Yala.
- De Zubiría, S. (2016). Sentido social de la universidad: dilemas y potencialidades. En D. M. Rodríguez (Ed.), *Bioética. Ecología de saberes. ¿La vida debe tener prioridades sobre los intereses de la ciencia?* (pp. 37-49). Bogotá: Universidad Libre.
- Fawcett, J. (2005). Criteria for Evaluation of Theory. *Nursing Science Quarterly*, 18(2), 131 - 135.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. (5ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Holzapfel, C. (2005). A la búsqueda del sentido. *Revista de Filosofía*, 163-166.
- Jirwe, M., Gerrish, K., & Emami, A. (2010). Student nurses' experiences of communication in cross-cultural care encounters. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(1), 436-444. doi: 10.1111/j.1471-6712.2009.00733.x
- Menéndez, E. (2017). Interculturalidad en salud. Dudas limitaciones y repliegues. En G. y. Martín, *Medicinas, cuerpos en América Latina*. Ecuador: Abya Yala.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Niño, R. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, E. (2012). La investigación cualitativa en psicología: ¿Por qué esta metodología? *Quaderns de psicologia*, 14 (1), 83-92.
- Sánchez, G., & Sánchez, R. (2010). Hermenéutica ¿nueva koiné?: ¿cómo reducir su relativización?. En J. M. (compilador), *Hermenéutica en Acción*. Cali: Editorial Universidad del Valle
- Sánchez, G., Martín, C., & Canal, B. (2017). *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. Aveiro: Ludomedia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valencia, V. (2010). De la escritura: punto de partida de la hermenéutica. En J. M. (compilador), *Hermenéutica en Acción*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

ENSINO DE MEDICINA LEGAL E PERÍCIAS MÉDICAS FUNDAMENTADO EM COMPETÊNCIAS: UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

Diogo Nilo Miranda Borba¹ e Francisco José Passos Soares²

Universidade Federal de Alagoas, Brasil, ¹diogo_nilo@hotmail.com; ²francisco_passos01@hotmail.com

Resumo. Em 2011 foi reconhecida uma nova especialidade médica: Medicina Legal e Perícias Médicas (MLPM). Em 2014 foi publicada a resolução que regulamenta as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina baseadas em competências, e não há clareza na adequação da disciplina de medicina legal e perícias médicas para o novo modelo do currículo médico. O presente estudo pretendeu contribuir para a reflexão dos gestores, professores e alunos sobre os limites da MLPM no currículo médico atual. Para estudar e propor a atualização das competências em MLPM para um curso público de medicina foi utilizado o método Delphi, em duas rodadas, através da consulta de especialistas na área, em busca do consenso acerca da matriz de competências específica. Como resultado obteve-se uma sugestão de matriz curricular ainda conservadora, porém com alguns avanços na inclusão de temas relevantes no campo pericial, que se aproximam da atuação médica social, do protagonismo do aluno no aprendizado e de um currículo integrador. Uma matriz curricular inovadora no campo pericial contribui para a humanização da formação médica.

Palavras-chave: Medicina Legal; Medicina; Educação Baseada em Competência; Técnica Delfos; Educação Médica.

TEACHING OF FORENSIC MEDICINE AND MEDICAL EXPERTISE BASED ON SKILLS: A NEW CURRICULUM PROPOSAL

Abstract. A new medical specialty was recognized in 2011: Forensic Medicine and Medical Expertise (FMME). In 2014 a skill-based resolution that regulates the New National Curriculum Guidelines to Undergraduate Medicine Course was published, and there's no clarity on the Forensic Medicine and Medical Expertises subject adequacy to the new model of the medical curriculum. This work intended to contribute with managers, teachers and, pupils about FMME limits on the current medical curriculum. To study and propose an update on FMME skills to a public Medicine course, the Delphi method was applied in two turns, through the consult experts of this field, searching for a consensus over the specific skills matrix. A suggestion of a yet conservative matrix was obtained as result, but with few advances in the inclusion of relevant themes in the forensic field, that approximates the social medical acting, to the pupil's protagonism on the learning process and an integrative curriculum. An innovative curricular matrix in the forensic field contributes to the humanization of medical education.

Keywords: Forensic Medicine; Medicine. Skill-based Education; Delphi technique; Medical Education.

1. INTRODUÇÃO

Os conflitos sociais são inerentes à condição humana. O homem sempre buscou o Estado, por meio do poder judiciário, para ver seus direitos assegurados. A Constituição Federal (1988), em seu Título II, remete aos direitos e garantias fundamentais, que correspondem ao conjunto de direitos mínimos para que o sujeito possa viver dignamente, não podendo ser atingidos por nenhum outro cidadão e nem restringidos pelo próprio Estado. As ciências precisam estar atentas às mudanças de comportamento social a fim de que se ponham as

adequações necessárias e de tentar dar à pessoa a possibilidade de viver de forma digna. Atualmente o direito está em evidência na concretização da sua função de pacificação social, carecendo do auxílio das demais ciências. A Medicina, que busca a saúde integral, encontrou na Medicina Legal e Perícias Médicas (MLPM) uma forma de auxiliar nas relações intersubjetivas.

A perícia médico-legal é um conjunto de procedimentos médicos e técnicos que tem como finalidade o esclarecimento de um fato de interesse da justiça através da produção da prova, que se materializa por meio do laudo (França, 2015).

São evidentes a transformação e os avanços nos cursos de Medicina no Brasil nos últimos anos. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, expressas na Resolução nº 3 (2014) do Conselho Nacional de Educação (CNE), sinalizam a necessidade e a importância da mudança na organização curricular nas instituições de ensino superior no Brasil, direcionando os currículos para o desenvolvimento de competências profissionais.

Um currículo baseado em competências busca formar o profissional com foco no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes suficientes para identificar, enfrentar e solucionar os desafios inerentes ao cotidiano (Gontijo, Alvim, Megale, Melo, & Lima, 2013).

Em 1º de abril de 2011, as Sociedades Brasileiras de Medicina Legal e de Perícias Médicas fundiram-se na constituição da Sociedade Brasileira de Medicina Legal e Perícias Médicas (ABMLPM). Em agosto do mesmo ano foi publicada a Resolução nº 1.973 (2011) do Conselho Federal de Medicina, que oficializa o reconhecimento da especialidade. Essa resolução é o marco inicial da consolidação da representatividade na participação efetiva do médico no âmbito pericial, quer seja nas áreas penal, judicial civil, trabalhista, administrativa, securitária ou previdenciária.

Embora a Medicina Legal seja obrigatória e consolidada na matriz curricular, a Medicina Pericial ainda aparece de forma incipiente na formação acadêmica, apesar de ocupar espaço considerável como área de atuação e na pós-graduação do médico. Torna-se imprescindível, portanto, adequar o currículo médico, atualizando-o ante às competências em medicina pericial.

Este artigo teve como objetivo a elaboração de uma matriz de competências em medicina legal inclusiva do campo médico pericial.

2. MÉTODOS

Estudo de caso exploratório, de natureza qualitativa, realizado no período de abril a outubro de 2019. A amostra populacional inicial foi constituída por vinte docentes e preceptores médicos atuantes em Medicina Legal e Perícias Médicas, bem como médicos membros do Conselho Regional de Medicina de Alagoas. A técnica de seleção amostral foi a “bola de neve” (Scarpato, Laus, Lidia, Gabriel, Dias, & Chaves, 2012; Biernacki & Waldorf, 1981), na qual os participantes indicam outros que correspondem aos critérios da pesquisa.

Para a definição das competências em MLPM necessárias para a formação generalista, foi utilizado o método Delphi. Esse método é definido como um processo efetivo de estruturação da comunicação grupal que permite a discussão de problemas complexos (Villiers, Villier & Kent, 2005). É uma ferramenta de pesquisa qualitativa que sistematiza o julgamento de informações. Consiste na aquisição de consenso entre os peritos da área objeto do estudo por meio de validações em fases ou ciclos (Scarpato et al., 2012). Para que se dê tal estruturação, o processo deve oferecer algumas condições básicas: o anonimato entre os participantes; a consulta de especialistas para coleta dos dados; uma análise dos resultados com feedback das contribuições individuais a cada rodada; e a busca pelo consenso (Sáfadi, 2001).

No presente caso, o uso do método Delphi foi justificado pelos seguintes motivos: impossibilidade de reunir os especialistas participantes; a facilidade da coleta de dados pela internet; e a adequação do método ao objetivo pretendido.

Optou-se pela utilização de um formulário eletrônico (via Formulários Google) previamente elaborado para esta finalidade, acompanhado do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi aplicado aos participantes, em duas rodadas, por meio de correio eletrônico e aplicativo de mensagens (WhatsApp), buscando a uniformização de opiniões.

A primeira rodada do questionário eletrônico baseou-se na caracterização da amostra e de perguntas suficientes para a enumeração pelos participantes de todas as competências julgadas necessárias à formação do clínico, resultando num rol de competências em Medicina Legal e Perícias Médicas.

O questionário enviado a vinte especialistas foi respondido por apenas doze, tendo a seguinte estrutura:

Parte I – Caracterização da amostra: nome; idade; tempo de formado; especialidade; titulação máxima; atuação como docente ou preceptor; e instituição de vinculação.

Parte II – Perguntas direcionadoras da produção do rol de competências em MLPM: 1) A formação médica no que diz respeito à medicina legal tem abrangência suficiente para as demandas da atuação médica hoje?; 2) O que o curso médico deve ensinar aos estudantes sobre medicina legal e perícias médicas para uma formação generalista?; 3) Quais conteúdos presentes hoje você não considera importantes para a formação?; 4) Quais práticas realizadas por um especialista em medicina legal e perícias médicas um estudante deve acompanhar durante sua formação?; 5) O que o médico generalista deve saber fazer com competência dentro do campo de medicina legal e perícias médicas após sua formação?

A Parte II foi desenvolvida a partir de questionamentos que remetem aos saberes relacionados a conhecimento, habilidades e atitudes em Medicina Legal e Perícias Médica baseadas no conteúdo do Libro Blanco (Peinado-Herreros, 2005). Nesse modelo as competências são divididas em duas seções: “saber” e “saber fazer”. Entende-se por “saber” os conteúdos teóricos e conceituais relacionados ao conhecimento, como questionado nas perguntas 2 e 3. No “saber-fazer” são trabalhadas habilidades e atitudes nas quais o aluno deve ser competente durante sua formação (perguntas 4 e 5). O “saber-fazer” engloba as práticas sob supervisão do tutor ou acompanhamento da prática de um especialista, bem como saber como fazer com competência (rotineiramente e sem supervisão).

Os resultados da primeira rodada foram sistematizados no Quadro 1, agrupando as competências em duas colunas: “saber” e “saber fazer”.

Em um segundo momento, foi enviado outro questionário (Questionário 2) contendo o rol das competências observadas no primeiro momento acrescidas das competências não citadas pelos participantes mas consideradas importantes na formação médica segundo o *Libro* (Peinado-Herreros, 2005). As respostas visavam a confirmação dos resultados obtidos na primeira rodada. Nessa fase apenas oito especialistas responderam a pergunta *“Você concorda que essas competências em medicina legal e perícias médicas correspondem às necessárias para formação de um médico generalista?”*

Essas novas respostas foram organizadas de acordo com o nível de concordância. Os 04 especialistas que não responderam a segunda etapa foram acionados novamente em três oportunidades, porém não prosseguiram com a pesquisa.

O nível de concordância (Cc) foi determinado utilizando o auxílio da seguinte fórmula estatística, sendo estabelecido como ponto de corte a concordância superior a 60% (Santos, 2001): $Cc = (1 - Vn/Vt) * 100$. Onde: Cc = coeficiente de concordância expresso em porcentagem; Vn = quantidade de especialistas em desacordo com o critério predominante; e Vt = quantidade total de especialistas.

As respostas referentes à segunda rodada foram agrupadas em colunas e correspondem à Tabela 1, que descreve as competências cognitivas relacionadas a “saber” e as habilidades e atitudes relacionadas a competência “saber fazer”. A partir destes resultados foi construída uma Matriz de competências (Quadro 2). A matriz de competências em MLPM é o ponto de partida fundamental na discussão sobre a evolução da disciplina no processo de integração curricular e desenvolvimento do currículo médico.

A interpretação dos resultados esteve apoiada nos pressupostos da integração curricular conforme explicitado por Iglésias & Bollela, 2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Primeira Rodada

A parte I do questionário determinou o perfil dos participantes. O gênero masculino foi preponderante com 58,3%, estando, em sua maioria, acima dos 50 anos e com mais de 30 anos de formação.

Todos os 12 participantes eram docentes, sendo 25% deles mestres, 16,7% doutores e 16,7% pós doutores. Em relação à atuação acadêmica, o resultado foi equilibrado, apresentando seis entrevistados lecionando em instituições da rede pública e seis em instituições da rede privada de ensino.

Atualmente, cinco dos participantes trabalham em instituições de ensino de Alagoas e mais cinco trabalham noutras regiões do país, predominantemente na região Centro-Sul. Dessa forma amplia-se a relevância do debate a nível nacional.

Em relação à área de atuação profissional, 66,7% detinham o título de especialista em Medicina Legal e Perícias Médicas. Do total, 25% dos entrevistados atuam como médicos legistas, 25% como peritos médicos, 33,3% como professores de Medicina Legal e 16,7% são membros do Conselho Regional de Medicina. O equilíbrio entre legistas e peritos médicos pode possibilitar uma visão mais plural na construção da nova especialidade.

A parte II originou o rol de todas as competências em MLPM elencadas pelos participantes. À pergunta *“a formação médica no que diz respeito à medicina legal tem abrangência suficiente para as demandas da atuação médica hoje?”* os entrevistados, quase em totalidade, responderam “não”. Um dos entrevistados ampliou essa compreensão enfatizando que *“as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Medicina em uso não têm abrangência no ensino médico legal, suficiente para as demandas da atuação médica atual”*¹.

As respostas direcionadas à parte dois do questionário foram analisadas, listadas e divididas entre “saber” (conhecimento) e “saber-fazer” (habilidade), conforme demonstrado no Quadro 1.

Nota-se, dentre as respostas apresentadas, a introdução de conteúdos relacionados à perícia médica, a exemplo do conhecimento dos processos judiciais e suas particularidades, conhecimento do Código Civil, saber a diferença entre a Medicina Assistencial e a Pericial, dentre outras. Tais competências são imprescindíveis ao saber médico e ao caráter interdisciplinar que o currículo exige na atualidade. Outros sim, percebe-se raciocínio similar aplicado às habilidades, como a simulação do julgamento ético e o acompanhamento nos diversos tipos de perícias médicas.

A formação médica está em busca da integração curricular. É imprescindível articular as temáticas, uma vez que se deve levar em conta, na formação médica, o que de fato é significativo no que tange a atuação prática profissional (Iglésias & Bollela, 2015).

Segundo um dos entrevistados²:

A meu ver o curso de Medicina Legal deveria orientar os estudantes para que eles tivessem a capacidade de perceber e assim poder distinguir as situações de risco de pessoas no meio familiar, na comunidade, nas escolas, principalmente os mais

¹ Resposta encontrada no questionário de um dos entrevistados na primeira rodada.

² Resposta encontrada no questionário de um dos entrevistados na primeira rodada.

indefesos como as crianças e idosos expostos às lesões corporais – principalmente de origem dolosa – praticadas por terceiros, sejam pessoas da família, parentes ou não, ou desconhecidos das vítimas. É muito comum encontrarmos em consultórios médicos, prontos-socorros ou em hospitais em geral, pessoas que sofrem agressões físicas ou psíquicas repetidas e não podem revelar ou se defender delas.

Passam despercebidas pelos médicos porque falta a eles a formação ideal para percebê-las. Quanto à perícia médica, os estudos deveriam ser embasados e fundamentados na relação causa e efeito das enfermidades agudas ou crônicas em relação a justiça criminal, cível, trabalhista e previdenciária.

Quadro 1. Rol de competências em medicina legal e perícias médicas necessárias para a formação do médico generalista elencadas por especialistas (elaborada pelos autores).

Saber (conhecimento)	Saber Fazer (habilidade)
Saber sobre a responsabilidade civil do profissional da saúde	Elaborar e interpretar um laudo médico
Saber os direitos e deveres do profissional	Diagnóstico de morte
Conhecer as implicações jurídicas do ato médico	Preenchimento de atestado de óbito
Conhecer o código de ética médica	Adequado encaminhamento do óbito aos serviços competentes
Ter conhecimento em ética	Acompanhar a realização de um exame cautelar
Ter conhecimento em bioética	Abordagem adequada à vítima de abuso sexual
Ter conhecimento de antropologia	Acompanhar a realização de um exame de conjunção carnal
Noções básicas de direito	Simulação de julgamento ético
Ser apresentado aos processos judiciais e suas particularidades	Proceder perícia médica
Conhecer o código de processo civil	Acompanhar uma perícia previdenciária
Saber a função do perito	Acompanhar uma perícia judicial
Saber a diferença entre a medicina assistencial e pericial	Acompanhar uma perícia trabalhista
Ter conhecimentos em agentes vulnerantes e suas lesões	Acompanhar uma perícia cível
Conhecimentos em documentos médicos	Acompanhar uma perícia criminal
Noções de necropsia	
Noções de tanatologia	
Noções de psicopatologia	
Legislação sobre lesões corporais	
Noções de sexologia	
Conhecer a medicina do trabalho	
Conhecer as normas regulamentadoras do Ministério do Trabalho	
Distinção de situações de risco de pacientes em vulnerabilidade social	
Diagnóstico de morte	
Preenchimento de atestado de óbito	
Proceder perícia médica	

A ideia de um currículo baseado em competências parte do pressuposto de que, para o desenvolvimento do médico, torna-se imprescindível a integração de conhecimento técnico-

científico, habilidades, atitudes, valores éticos à personalidade do indivíduo (Santos, 2001).

Um currículo deve deixar evidentes as competências que se almeja, em forma de objetivos de aprendizagem específicos vinculados a um projeto que demonstre a forma que esse objetivo será vencido e de que maneira ele será avaliado (Bollela, Lúcio, & Machado, 2010).

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, definem, claramente, os elementos para a formação do perfil do médico:

O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (Resolução nº 3, 2014).

Ao construir o seu currículo, cada instituição de ensino superior deve deixar claro o perfil do médico que pretende formar, podendo, ainda, flexibilizar a fim de adaptar às suas necessidades sociais regionais.

Ao definir esse perfil, formaliza-se um compromisso com os resultados que se pretende alcançar. Deve-se sempre fixar quais as capacidades e resultados esperados do estudante de Medicina ao final do curso, assim como em cada disciplina (Bollela et al., 2010).

3.2 A Segunda Rodada

As respostas à segunda rodada da pesquisa (lista das respostas obtidas na primeira etapa, acrescidas das competências elencadas no *Libro Blanco* e que não foram citadas por nenhum dos entrevistados) são demonstradas no Tabela 1.

Todas as competências em MLPM estão listadas conforme o coeficiente de concordância.

Tabela 1. Nível de concordância dos temas relacionados a conhecimentos e habilidades em Medicina Legal e Perícias Médicas para compor a matriz de competências (elaborada pelos autores).

Saber (conhecimento)	Saber Fazer (habilidade)	Nível de Concordância
Principais documentos médico-legais. Noções de tanatologia. Implicações sociais e legais dos fenômenos da morte. O transplante de órgãos. Legislação sobre lesões corporais. Noções de sexologia forense.	Redigir corretamente documentos médico-legais. Atenção à uma vítima de violência em meio doméstico.	100%
Os valores profissionais (excelência, altruísmo, sentido de dever, responsabilidade, integridade e honestidade). Implicações jurídicas do ato médico. O código de ética médica. A função do perito. Noções de necropsia. Psiquiatria forense. O mecanismo básico de ação das substâncias tóxicas. Principais agentes causadores de intoxicação. Drogas.	Elaborar e interpretar um laudo médico. Diagnóstico de morte. Preenchimento de atestado de óbito. Abordagem adequada à vítima de abuso sexual.	87,5%
Direitos e deveres do profissional. A diferença entre a medicina assistencial e pericial. A perícia profissional. Causas e semiologias das lesões. Conservação do cadáver. Genética forense. A violência familiar, violência de gênero, violência contra as crianças e contra os idosos.	Ler a legislação e interpretá-la. Participar de simulação de julgamento ético. Adequado encaminhamento do óbito aos serviços. Observar a realização de uma autópsia judicial. Diagnóstico clínico e laboratorial no caso de impregnações devido a substâncias tóxicas comuns no nosso local de trabalho.	75%
Conhecimentos em ética. Conhecimentos em bioética. Os processos judiciais e suas particularidades. O código de processo civil. A medicina do trabalho. Conhecimentos elementares de criminalística, do exame do local de crime, dos principais indícios, sua preparação, coleta e transporte. Atuação médico legal em grandes catástrofes. Antropologia forense.	Proceder perícia médica. Acompanhar uma perícia criminal. Acompanhar uma perícia previdenciária. Acompanhar a aplicação de medidas elementares de prevenção de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais. Acompanhar uma perícia cível. Coletar amostras de um cadáver e prepará-las. Acompanhar a realização de um exame cautelar. Acompanhar a realização de um exame de conjunção carnal. Observar a elaboração de uma ficha datilográfica e odontológica para identificação de cadáveres.	62,5%
Noções básicas de direito.	Acompanhar uma perícia trabalhista. Acompanhar uma perícia de valoração de danos pessoais. Observar a realização de exame básico de uma paciente suspeita de um aborto criminal.	50%
Ecotoxicologia.		37,5%

O ponto de corte utilizado, segundo (Santos, 2001), é representado empiricamente pelo nível de concordância acima de 60%. Esse parâmetro é relevante para a produção da matriz curricular.

Lançando mão desse critério, observa-se que temas de relevante impacto na coletividade foram menosprezados. Fica claro que a formação médica e as questões éticas valorizam mais a relação médico-paciente, isolando o profissional médico da formação multiprofissional e da responsabilidade social. A busca de estratégias de aproximação da escola ao Sistema Único de Saúde tem como direcionamento a necessidade de formação médica com responsabilidade social (Iglésias & Bollela, 2015).

Este resultado reflete o atual estágio da ética médica direcionada para as questões éticas da relação médico-paciente em detrimento das questões coletivas (Soares, Shimizu & Garrafa, 2017). Dentre as competências gerais presentes nas DCNs de 2014, em relação à atenção à saúde, há um direcionamento claro no qual o estudante de Medicina deve se perceber enquanto peça fundamental para a construção de uma sociedade mais comprometida com o coletivo, sem se restringir profissionalmente ao atendimento médico individual e tecnicista, como pôs a Resolução nº 3 (2014) do Conselho Nacional de Educação.

A ecotoxicologia, com apenas 37,5% de concordância, foi excluída da matriz. Contudo, seu debate tem extrema relevância hoje, uma vez que a utilização de agrotóxicos e alimentos geneticamente modificados é cada vez mais discutida no nosso cotidiano. É o conhecimento legal de temas em saúde coletiva que promove uma aproximação da Medicina com as políticas públicas a serem desenvolvidas. Critica-se aqui o uso do método como indutor de viés de seleção, devendo-se estabelecer a aleatoriedade de apresentação temática aos participantes nas distintas fases da pesquisa.

A habilidade de *observar a realização de exame básico de uma paciente suspeita de um aborto criminal* é outro tema de relevante impacto social inserido na discussão através das competências observadas no *Libro Blanco* (Peinado-Herreros, 2005) e que foi retirado da matriz por não chegar ao nível de concordância estabelecido, evidenciando o desinteresse médico. A descriminalização do aborto é um tema polêmico e atual. Há um grave desconhecimento dos estudantes e médicos em relação às recomendações éticas na condução dos casos em que o aborto é permitido (Fonseca, Domingues, Leal, Aquino & Menezes, 2020).

Considerando o critério adotado para ponto de corte, foi elaborada matriz de competências em Medicina Legal e Perícias Médicas (Quadro 2) no intuito de contribuir para o desenvolvimento curricular do curso de Medicina.

3.3 A Matriz de Competências em Medicina Legal e Perícias Médicas

Quadro 2. Matriz sugerida de competências em Medicina Legal e Perícias Médicas (elaborada pelos autores).

Saber (conhecimento)	Saber Fazer (habilidade)
Aspectos deontológicos e diceológicos	Ler a legislação e interpretá-la
Direitos e deveres do profissional	Participar de simulação de julgamento ético
Implicações jurídicas do ato médico	Proceder perícia médica
O código de ética médica	Acompanhar perícias criminal, cível e previdenciária
Conhecimentos em ética e bioética	Acompanhar a aplicação de medidas elementares de prevenção de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais
Os processos judiciais e suas particularidades	Elaborar e interpretar documentos médico-legais
O código de processo civil	Diagnóstico de morte
A função do perito	Preenchimento de atestado de óbito
A diferença entre a medicina assistencial e pericial	Adequado encaminhamento do óbito aos serviços competentes
A perícia profissional. Causas e semiologias das lesões.	Coletar amostras de um cadáver e prepará-las
Principais documentos médico-legais	Observar a realização de uma autópsia judicial regulamentada
Noções de tanatologia	Acompanhar a realização de um exame cautelar
Implicações sociais e legais dos fenômenos da morte. O transplante de órgãos	Abordagem adequada à vítima de abuso sexual
Noções de necropsia	Acompanhar a realização de um exame de conjunção carnal
Conservação do cadáver	Atenção à uma vítima de violência em meio doméstico
Psiquiatria forense	Diagnóstico clínico e laboratorial no caso de impregnações devido a substâncias tóxicas comuns no nosso local de trabalho
Legislação sobre lesões corporais	Observar a elaboração de uma ficha datilográfica e odontológica para identificação de cadáveres
Noções de sexologia forense	
A medicina do trabalho	
Conhecimentos elementares de criminalística, do exame do local de crime, dos principais indícios, sua preparação, coleta e transporte.	
Genética forense	
Atuação médico legal em grandes catástrofes	
A violência familiar, violência de gênero, violência contra as crianças e contra os idosos	
O mecanismo básico de ação das substâncias tóxicas. Principais agentes causadores de intoxicação.	
Drogas. Antropologia forense	

Em 2009 os Ministérios da Saúde e Educação lançaram a Matriz de Correspondência Curricular para Fins de Revalidação de Diplomas de Médico Obtidos no Exterior de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina. Esta é baseada na aquisição de competências e composta por conteúdos mais relevantes,

habilidades e atitudes básicas ao exercício profissional. Dentre as habilidades específicas em Medicina Legal, observa-se que o médico deve realizar de maneira autônoma: o preenchimento e atualização de prontuário; prescrição em receituário comum; prescrição em receituário controlado; diagnóstico de óbito e preenchimento de atestado; solicitação de autópsia; emissão de outros atestados; emissão de relatórios médicos; e a obtenção de consentimento informado nas situações requeridas, conforme Portaria Interministerial nº 865 (2009).

A matriz de competências direciona para as estratégias educacionais que podem ser utilizadas na formação médica e, simultaneamente, serve como método de desenvolvimento curricular para atingir as demandas sociais atuais.

A integração curricular tem um papel fundamental na consolidação do perfil do egresso. A organização de uma matriz curricular deve seguir nesse caminho facilitador da aprendizagem.

É possível notar na Matriz de Competências em Medicina Legal e Perícias Médicas (Quadro 3) algumas competências que denotam um processo inicial de transformação no pensamento do profissional em MLPM. A seleção de temas como *abordagem à vítima de violência sexual e atenção à vítima de violência em meio doméstico* indicam preocupação e aproximação da atuação do médico com as questões sociais.

A atualização e efetivação dessas competências elencadas no estudo devem ser estimuladas, reconhecendo-se o caráter transversal e a exigência da interdisciplinaridade e das metodologias ativas como estratégias políticas educacionais para a definição de perfil adequado do egresso médico.

Habilidades como *participar de simulação de julgamento ético, redigir corretamente documentos médicos legais e elaborar e interpretar laudos* demonstram com clareza essa exigência.

4. CONCLUSÕES

As perícias médicas têm, no mundo de hoje, papel fundamental na formação e no cotidiano do trabalho em saúde. A vulnerabilidade social e as necessidades de garantia de direitos põem a urgência de indivíduos éticos capazes de mediar conflitos e contribuir para a pacificação social.

Em que pese o presente estudo ter sido originado a partir da necessidade de reformulação da matriz curricular de um curso, a demanda é comum às demais instituições de ensino. Ao permitir a participação de especialistas, em busca de consenso, o método adotado (Delphi) propiciou a reflexão e a contribuição de profissionais em contextos distintos: público e privado, homens e mulheres, tempo de formação diferenciado, docentes e não docentes, locais e de outros estados. Os resultados apontam para a influência dominante na formação de uma Medicina Legal tradicional; porém, estes devem ser novamente contextualizados para reflexão em cada curso, com a intenção de inclusão de temas atuais e mais vinculados ao campo pericial. O método Delphi oferece a possibilidade de contribuir para o ensino em saúde agregando opiniões convergentes e divergentes para reflexão, compreensão, e composição temática específica a determinada área do conhecimento. Cabe observar como limitação do método um possível viés de seleção, o qual sugerimos superar com apresentação aleatória do conteúdo temático aos participantes das pesquisas. O ponto de corte para definição temática é outro aspecto a ser considerado de forma crítica pelos pesquisadores. No entanto, com a seleção do tema como objeto de estudo, e os resultados apresentados, é proposta a modificação sistemática na disciplina de MLPM e na discussão acerca da importância do campo pericial, integrando-o à uma matriz curricular inovadora e que busca contribuir com a humanização da formação médica.

5. REFERÊNCIAS

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163.
- Bollela, V. R., Lúcio, J., & Machado, M. (2010). *Internato baseado em competências: "Bridging the gaps"*. Belo Horizonte, Brasil: Medvance.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, Brasil: Senado Federal.
- França, G. V. (2015). *Medicina legal*. (10ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.
- Fonseca, S. C., Domingues, R. M. S. M., Leal, M. C., Aquino, E. M. L., & Menezes, G. M. S. (2020). Aborto legal no Brasil: Revisão sistemática da produção científica, 2008–2018. *Cadernos de saúde pública*, 36(1), 1-27. doi: 10.1590/0102-311X00189718
- Gontijo, E. D., Alvim, C., Megale, L., Melo, J. R. C., & Lima, M. E. C. C. (2013). Matriz de competências essenciais para a formação e avaliação de desempenho de estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(4), 526–539. doi: 10.1590/S0100-55022013000400008
- Iglésias, A. G., & Bollela, V. R. (2015). Integração curricular: Um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde. *Medicina*, 48(3), 265–272.
- Peinado-Herreros, J. (Coord.). (2005). *Libro blanco: título de grado en Medicina*. Granada, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

- Portaria interministerial nº 865. (2009, Setembro). In *Matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior* (pp. 11–13). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Resolução CFM nº 1.973 (2011, Agosto). Diário Oficial da União nº 146, Brasília: Presidência da República.
- Resolução nº 3. (2014, Junho). Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências.
- Sáfadi, C. M. Q. (2001). Delphi: Um estudo sobre sua aceitação. *V seminário em administração FEA-USP*, 1–14. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- Santos, A. C. (2001). O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração*, 36(2), 25–32.
- Scarpato, A. F., Laus, A. M., Lidia, C., Gabriel, C. S., Dias, L., & Chaves, P. (2012). Reflexões sobre o uso da técnica Delphi em pesquisas na enfermagem. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 13(1), 242–251.
- Soares, F. J. P., Shimizu, H.E., & Garrafa, V. (2017). Código de ética médica brasileiro: limites deontológicos e bioéticos. *Revista Bioética*, 25(2), 244–54. doi: 10.1590/1983-80422017252184
- Villiers, M. R., Villiers, P. J. T., & Kent, A. P. (2005). The Delphi technique in health sciences education research. *Medical Teacher*, 27(7), 639–643. doi: 10.1080/13611260500069947

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM MESTRADO PROFISSIONAL DA ÁREA DE ENSINO DE HUMANIDADES

Dilza Côco

Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. dilzac@ifes.edu.br

Resumo. O artigo apresenta procedimentos metodológicos para avaliação de produtos educacionais oriundos de pesquisas elaboradas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Brasil. Para este estudo adota como metodologia a pesquisa de levantamento, do tipo revisão sistemática, e toma como fonte de dados registros de materiais educativos publicados no sítio virtual Educapes. Visa compreender se a produção técnica publicada pelo PPGEH atende aos indicadores de qualidade previstos nos critérios de avaliação nacional. Para isso, realiza análise geral das características dessas produções em termos de formato, temática, registro, e ano de publicação. Em seguida, desenvolve análises específicas de cinco materiais educativos que versam sobre educação na cidade, a partir dos seguintes critérios: validação obrigatória, utilização nos sistemas de educação, registro do produto e acesso livre. Conclui que os materiais educativos do PPGEH contemplam em seu processo de produção e divulgação os indicadores de qualidade elegidos para avaliação nacional, mas são passíveis de aprimoramentos, especialmente quanto à diversificação de formatos e modos de registros da produção.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Materiais Educativos; Avaliação; Formação De Professores.

EDUCATIONAL MATERIALS AND METHODOLOGICAL VALIDATION PROCESSES IN TEACHER EDUCATION

Abstract. The article presents methodological procedures for evaluating educational products from research carried out in the Graduate Program in Teaching Humanities (PPGEH), from the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes) - Brazil. For this study it adopts as a methodology the survey research, of the systematic review type, and takes as data source records of educational materials published on the Educapes website. It aims to understand whether the technical production published by PPGEH meets the quality indicators provided for in the national assessment criteria. For this, it performs a general analysis of the characteristics of these productions in terms of format, theme, registration, and year of publication. Then, it develops specific analyzes of five educational materials that deal with education in the city, based on the following criteria: mandatory validation, use in education systems, product registration and free access. It concludes that the educational materials of the PPGEH include, in their production and dissemination process, the quality indicators chosen for national assessment, but are subject to improvements, especially regarding the diversification of formats and modes of production records.

Keywords: Professional Master's Degree; Educational Materials; Evaluation; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

No sistema de pós-graduação brasileiro, cujo principal órgão governamental de regulação e fomento é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), está previsto a oferta de cursos de mestrado e doutorado profissional. Essa modalidade, em expansão no país (Rebeque, Osteman, & Viseu, 2017) abarca diferentes áreas de

conhecimento e se caracteriza, especialmente, por desenvolver pesquisas aplicada que gerem materiais educativos que possam ser amplamente divulgados e utilizados em vários contextos da sociedade (Osteman & Resende, 2009). Na área de ensino, chamada de área 46 da Capes, foco das discussões deste artigo, a produção desses materiais educativos visam contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Documentos orientadores da Capes (2017) apontam a necessidade de avaliação dessa produção, denominada de produção técnica e elegem alguns indicadores de qualidade, tais como: validação obrigatória, registro do produto, utilização nos sistemas de educação e acesso livre. Desse modo, a produção dos materiais educativos para ser bem avaliada no quesito qualidade, precisa garantir todos esses elementos, sendo o processo de validação uma etapa importante a ser considerada no momento da elaboração, ou seja, ainda na fase do desenvolvimento da pesquisa (Leite, 2019). Para atender a esse indicador de qualidade é preciso que o material educativo seja utilizado em uma situação real ou de natureza experimental, mesmo que em pequena escala, e que privilegie a interação com o público alvo. É importante destacar, que os demais indicadores previstos para avaliação estão relacionados ao período posterior à produção. Assim, nesse texto iremos privilegiar discussões específicas sobre esses indicadores de qualidade que orientam a avaliação da produção técnica publicada em mestrados profissionais.

Cabe realçar que a produção técnica é composta por diferentes produtos educacionais, ou também denominadas de materiais educativos. Estes podem ser elaborados em diversos tipos e formatos. No documento da área 46, encontramos especificações que informam que os materiais educativos podem ser:

(...) mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. Todos os demais produtos serão contabilizados em relação ao número total, sem pontuação, exceto as seguintes atividades que receberão pontuação fixa: editoria, posfácio, prefácio, editorial, tradução de obras, patentes, organização de eventos, livros paradidáticos ou didáticos e artigos em revistas de divulgação científica (Capes, 2017, p. 14).

Esse extrato evidencia que os programas possuem liberdade para poder elaborar e criar materiais educativos diversos. Contudo, a variedade de tipos e formatos também gera desafios para os autores, como o custo de produção, as possibilidades de divulgação e testagem junto ao público alvo, a forma de registro de direito autoral dos produtos, a equipe

técnica com conhecimentos e tecnologia que subsidiam a formulação gráfica e de edição dos recursos, dentre outros aspectos. Assim, algumas questões podem ser levantadas: qual o formato mais recorrente dos materiais educativos da área de ensino? De que modo essas produções são validadas? Como ocorre a participação do público alvo? Qual(is) estratégia(s) metodológica(s) é/são utilizada(s) no processo de avaliação? Como avaliar o potencial de utilização desses materiais? Essas produções atendem aos critérios de qualidade da Capes?

Essas questões são amplas e requerem um diálogo mais próximo com os dados. Assim, realizamos uma busca na base de dados virtual denominada de Educapes. Essa base foi criada e disponibilizada pela Capes para público em geral como estratégia ou ferramenta que reúne, divulga e disponibiliza o conjunto de objetos educacionais em formato digital, como as produções técnicas de todos os programas de pós-graduação reconhecidos e aprovados no Brasil. Esse levantamento, processado em 20 de fevereiro de 2020, apontou que o acervo do portal Educapes apresentava, na data da consulta, 16.809 registros. Quando refinamos a busca no sítio virtual pelo descritor “tipo de arquivo”, as opções encontradas com maior número de registros foram, respectivamente, no formato de livro digital, que apresentou 8.711 ocorrências, vídeo com 2.115 ocorrências e texto com 1.358 ocorrências.

Esses dados revelam um grande número de produções, porém conhecer o quantitativo de registros não é suficiente para saber as motivações que levaram os autores a essas escolhas e nem muito menos sobre o processo metodológico de elaboração e avaliação dos recursos. Assim, para proceder uma análise mais detalhada optamos por explorar recorte de dados e considerar as produções de um programa de pós-graduação específico, vinculado à área de ensino de Humanidades, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) inserido no Instituto Federal de Educação (Ifes). A escolha por esse programa deve-se ao fato da autora desse texto atuar como docente da equipe e ministrar disciplina sobre a produção de materiais educativos. Nessa disciplina, contempla-se discussões a respeito de fundamentos da produção dos conteúdos didáticos, perspectivas conceituais como as sugeridas por Kaplún (2002) e Ruiz (2014), recursos gráficos e estéticos, linguagem e metodologia de validação junto ao público alvo (Leite, 2019), dentre outros elementos.

Dadas essas relações com o programa e a necessidade de conhecer as características de sua produção técnica, tendo em vista as demandas postas pela avaliação da Capes, que irá considerar dados do quadriênio 2017-2020, sistematizamos uma revisão sistemática das publicações de materiais educativos na base Educapes, no período entre 2017-2019. Cabe realçar que não incluímos registros de 2020, devido os dados estarem em consolidação, indicando a necessidade de complementações posteriores. Assim, o mapeamento do conjunto das produções do PPGEH apresentados nesse artigo tem como objetivo apresentar procedimentos metodológicos que subsidiem análises sobre as características das publicações como modo de verificar se atendem aos indicadores de qualidade exigidos pela Capes. Explorar esse objetivo torna-se importante para que o programa possa entender o perfil de suas publicações e direcionar novos investimentos técnicos e conceituais na busca pela melhoria da qualidade das produções e, conseqüentemente, contribuir para a educação básica brasileira.

Com esse propósito de discussão, organizamos esse artigo em quatro partes, incluindo essa introdução e as considerações finais. Na seção que segue, exibimos levantamento das produções de materiais educativos do PPGEH, a fim de expor um panorama geral das produções realizadas, entender as principais características dos recursos e desafios a serem superados no processo de elaboração. Na sequência, apresentamos análises mais detalhadas sobre o processo de elaboração de materiais educativos, desenvolvidos por um grupo de pesquisa, o Grupo de estudos e pesquisa educação na cidade e Humanidades (Gepech), que privilegia a temática educação na cidade. Essas análises têm por objetivo evidenciar dados mais específicos sobre os indicadores utilizados na avaliação da qualidade dos materiais educativos como validação obrigatória, acesso livre, registro e utilização/alcance dos materiais desenvolvidos pelo Gepech, na área de formação de professores. Ao compartilharmos esses procedimentos metodológicos de análises temos a expectativa de dar visibilidade às pesquisas realizadas pelo grupo, pontuar necessidades de novos investimentos que podem aprimorar a qualidade da produção, além de trazer uma possibilidade analítica que pode servir de inspiração para aqueles que dela necessitarem.

2. MATERIAIS EDUCATIVOS DO PPGEH: UM PANORAMA GERAL DOS DADOS

Explorar dados sobre materiais educativos oriundos de pesquisas do PPGEH requer uma certa contextualização.

A primeira é que se trata de uma produção embrionária e, por isso, deve ser entendida como passível de aprimoramentos constantes. Utilizamos o termo embrionária porque é fruto de um programa de mestrado profissional jovem, criado em 2016, no contexto do Ifes, que reúne professores de diferentes áreas de conhecimento (Geografia, Letras, Arte, Filosofia, História, Pedagogia, Sociologia etc.).

A segunda especificidade, é que a produção desse programa será submetida pela primeira vez à avaliação nacional realizada pela Capes, e pode ser analisada a partir de duas linhas de pesquisa deste mestrado, a saber: Práticas de Ensino e Formação de Professores.

Em termos gerais, em consulta aos dados da plataforma Educapes, realizada no dia 20 de fevereiro de 2020, encontramos registros de 35 produções acadêmicas, sendo que 5 produções foram publicadas em 2017, 13 em 2018 e 17 em 2019. Portanto, uma produção crescente. Dessas, identificamos que 4 registros não disponibilizavam o arquivo do material educativo no sítio virtual, apenas informava o título e autoria da fonte. Dentre os demais 31 registros, uma proposta foi configurada na forma de vídeo e as outras 30 pesquisas foram materializadas na forma de livreto ou *E-book*.

Em nossa análise, vamos nos deter apenas à essa última categoria, chamada material textual, por se referir a opção mais utilizada pelos mestrandos do PPGEH. Por meio da leitura de todos os títulos e da seção de apresentação dos produtos educacionais, foi possível apreender elementos de identificação, como a informação de que 18 produtos educacionais estavam vinculados a práticas pedagógicas e 12 relacionados à ação de formação de professores.

Para explorar esse acervo de fontes, tomamos como referência os princípios metodológicos da pesquisa de revisão sistemática (Vosgerau & Romanowski, 2014; Minayo, 2012; Côco, 2019) que permitem olhar retrospectivamente para o conjunto das produções de uma determinada área e elaborar sínteses que evidenciem potencialidades, mas que também revelem regiões de sombras que merecem novos investimentos e tratamentos metodológicos.

Nessa vertente, investigamos os materiais educativos do mestrado em ensino de Humanidades com o intuito de apreender os temas estudados, o público alvo, as formas de registro e os formatos.

Em relação ao primeiro grupo, os de Práticas Pedagógicas, sintetizamos os dados no Quadro 1:

Quadro 1: Materiais educativos da linha de Práticas Pedagógicas do PPGEH (2017-2019)

Ano de publicação	Temática	Público alvo/etapa de ensino	Local de Validação	Material educativo	Forma de registro
2017	P1) Educação ambiental	Ensino Fundamental II	Vitória	Jogo E-book	-- ISBN
	P2) Educação Patrimonial	Ensino Fundamental II	Proposta não aplicada	Sequência didática - Livreto	Sem registro
	P3) Ensino de filosofia e movimentos sociais	Ensino Médio integrado a educação profissional	Ifes-Linhares	E-book	ISBN
	P4) Negro e resistência	Ensino Fundamental II	Cariacica	E-book	ISBN
	P5) História do Espírito Santo	Ensino Fundamental II	Proposta não aplicada	E-book	ISBN
2018	P6) Grêmios estudantil e participação	Ensino Fundamental II	Serra	E-book	ISBN
	P7) Literatura capixaba	Ensino médio	Serra	Paradidático	ISBN
	P8) Autismo e linguagem	Ensino Fundamental II	Vitória	E-book	ISBN
	P9) História do Espírito Santo	Ensino Fundamental I e II	Proposta não aplicada	E-book	ISBN
	P10) História local e memória	Ensino Fundamental II	Vitória	Site E-book	-- ISBN
	P11) Ambiguidade e produção de sentidos na Língua Portuguesa	Ensino médio	Cariacica	E-book	ISBN
2019	P12) Circuito cultural e patrimônio	Ensino Fundamental II	Projeto social	Livreto	ISBN
	P13) Manifestação cultural - congo	Ensino Fundamental II	Cariacica	Paradidático	ISBN
	P14) Educação ambiental e aula de campo	Ensino médio	Serra	Livreto	ISBN
	P15) Educação ambiental	Ensino Fundamental II	Serra	E-book	ISBN
	P16) Educação ambiental e trilha	Ensino médio	Cariacica	Livreto	ISBN
	P17) Relações étnico raciais	Ensino Fundamental I	Serra	Livro	Sem registro
	P18) Processo de Colonização Italiana no ES	Ensino Fundamental II	Marechal Floriano	E-book	ISBN

Fonte: Educapes. Elaboração da autora.

O dados do Quadro 1 mostram que a etapa do ensino fundamental II foi a mais focalizada nas propostas dos materiais educativos, com 13 ocorrências, enquanto que temáticas do ensino médio foram abordadas em 5 produtos (P3, P7, P11, P14, P16), e o ensino fundamental I foi objeto de atenção de apenas uma pesquisa (P17), o que pode ser entendido com um campo que merece maior investimento do PPGEH.

Em relação às temáticas, notamos uma diversidade de assuntos/conteúdos, ganhando destaque a educação ambiental e a história do Espírito Santo. Sobre a validação dos produtos educacionais, quase todos foram experimentados com estudantes da rede pública de ensino, localizada na região metropolitana da cidade de Vitória-ES, Brasil.

Apenas duas cidades do interior do Estado, como Marechal Floriano e Linhares, foram *lócus* das pesquisas (P3, P18), fato que mostra, de certo modo, a baixa abrangência do PPGEH. A forma de registro dos materiais educativos analisados também expressa recorrências e está em consonância com o tipo de produto, classificado pelos documentos da Capes como material textual.

Assim, o International Standard Book Number (ISBN) constitui a forma de registro oficial e, no caso das pesquisas do PPGEH, esse aspecto é bastante favorecido, pois o Ifes conta com um serviço de biblioteconomia bem estruturado.

Os dados ainda informam que algumas pesquisas desenvolvem mais de um produto educacional, como foi o caso da pesquisa 1 que elaborou, além de um *e-book* também sistematizou um jogo sobre educação ambiental.

Em outro caso a pesquisa 10, durante o trabalho de campo produziu um *site* que divulgava uma série de trabalhos sobre memória de uma comunidade, além de publicar um e-book, ao final.

Porém, cabe ressaltar que essas produções elaboradas durante o processo da pesquisa não receberam nenhum tratamento em relação aos registros autorais, fato que merece investimentos e atenção do corpo discente e docente do programa.

O segundo grupo de fontes de dados discutidos nesse artigo está relacionado à linha de formação de professores, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2: Materiais educativos da linha de Formação de Professores do PPGEH (2017-2019)

Ano de publicação	Tema	Público alvo/etapa de ensino	Local de validação	Produto	Forma de registro
2018	P1) Educação na cidade e educação infantil	Professores da educação infantil	Vitória	Curso de extensão Ebook	-- ISBN
	P2) Educação na cidade e a temática afro-brasileira	Ensino fundamental II - EJA	Vitória	Palestra Ebook	-- ISBN
	P3) Educação na cidade e educação ambiental	Professores do ensino fundamental II e Médio	Vitória Serra Cariacica Vila Velha	Cursos de extensão Ebook	-- ISBN
	P4) Educação na cidade e processo de modernização de Vitória	Professores do ensino fundamental II e Médio	Vitória Serra Cariacica Vila Velha	Cursos de extensão Ebook	-- ISBN
	P5) Educação na cidade e memória	Professores do ensino fundamental II e Médio	Vitória Serra Cariacica Vila Velha	Cursos de extensão Ebook	-- ISBN
	P6) Literatura e alfabetização	Professores dos anos iniciais	Vila Velha	Ebook	ISBN
2019	P7) Práticas de leitura nos anos iniciais	Professores dos anos iniciais	Cariacica	Curso de extensão Ebook	-- ISBN
	P8) Ensino de literatura – Machado de Assis	Professores do ensino médio	Cachoeiro do Itapemirim	Ebook	ISBN
	P9) Arte e simbolização na Ed. Infantil	Professores da educação infantil	Proposta não aplicada	Livreto	ISBN
	P10) Colonização do Espírito Santo	Professores do Ensino Fundamental II	Vila Velha	Ebook	ISBN
	P11) Tecnologias digitais e educação infantil	Professores da educação infantil	Serra	Ebook	ISBN
	P12) Ensino de literatura – Mário de Andrade	Professores do ensino médio	Cariacica	Ebook	ISBN

Fonte: Educapes. Elaboração da autora.

Os materiais educativos da linha de formação de professores (Quadro 2) foram publicados somente a partir de 2018 e oferecem proposições a todas as etapas da educação básica. Porém, nota-se que os professores do ensino fundamental II e do ensino médio constituíram o público alvo principal, presentes em 7 produções. A formação de profissionais da educação infantil foi atenção de outras três pesquisas (P1, P9 e P11) e dos nos anos iniciais apenas em duas (P6 e P7). Em relação às temáticas, encontramos duas pesquisas (P8 e P12) com foco no ensino da literatura e cinco pesquisas referentes ao tema educação na cidade (P1, P2, P3, P4, P5). Cabe destacar que esse tema foi o que reuniu o maior número de publicações e foi discutido em processos formativos com professores da Educação

Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Considerando que essa temática assume um certo destaque no conjunto das produções da linha de formação de professores e, devido aos limites de extensão desse texto, iremos privilegiar análises mais específicas sobre esses cinco materiais educativos, buscando compreender se as características dos mesmos estão em consonância com os indicadores de qualidade da avaliação, preconizados em documentos da Capes (2017). Assim, na próxima seção, abordaremos mais detalhadamente dados sobre o processo de elaboração e validação desses materiais educativos, as formas de registros e divulgação, bem como dados sobre a inserção no contexto educacional. Os procedimentos metodológicos adotados para essa abordagem consistiram na leitura do conteúdo dos materiais educativos e levantamento de dados quantitativos sobre acesso de cada material educativo, obtidos nos registros da plataforma Educapes.

3. MATERIAIS EDUCATIVOS DO GEPECH: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Nessa seção, desenvolvemos análises mais detalhadas sobre a produção de materiais educativos publicados pelo PPGEH. Essas análises incidem nos materiais que privilegiaram a temática da educação na cidade, na linha de formação de professores, mais especificamente as produções de autoria de Fraga, Côco e Chisté (2018), Moraes e Côco (2018), Frois e Della Fonte (2018), Pinheiro e Leite (2018), Pinto e Leite (2018). A escolha dessas fontes foi devida à temática concentrar o maior número de trabalhos no conjunto dos dados do PPGEH como já indicamos. É importante situar ainda que todas essas produções foram oriundas de pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). Esse grupo foi criado em 2016, e reúne professores, mestrandos e egressos do PPGEH, que desenvolvem diferentes ações de estudos e pesquisas observando três objetivos: 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade. Esses objetivos apresentam conexões entre si e se materializam em ações de formação docente, apresentadas nos cinco materiais educativos analisados nesse artigo. Neles, entrevemos três modos distintos de interação, diálogo e parcerias com o público alvo.

1) Confluência de interesses – o pesquisador apresenta proposta de pesquisa para uma escola específica que manifesta interesse no acolhimento da ação de estudo e de formação docente. Esse tipo de parceria pode ser observado no conteúdo do material educativo de Fraga, Côco e Chisté (2018) que apresenta dados sobre formação de professores da educação infantil relacionado ao potencial educativo da região de localização da escola. Nesse caso, o material educativo foi experimentado e validado com cinco professoras, por meio de encontros de estudos coletivos realizados na escola, organizados na forma de ação de extensão, com 60 horas de atividades.

2) Integração pesquisador e escola – o pesquisador insere-se no contexto escolar para conhecer o trabalho realizado e, a partir dele, contribui com proposições didático pedagógicas, como descrito no material educativo elaborado por Morais e Côco (2018). Tais proposições devem ser formuladas a partir de temas elegidos pela escola, e mobilizam o pesquisador a realizar estudos aprofundados para sistematizar uma proposta de trabalho a ser compartilhada com a equipe da escola. O material educativo de Morais e Côco (2018) revela esse movimento de diálogo, quando faz a proposta do material educativo sobre a temática afro-brasileira, que foi compartilhada e validada em encontro de formação com 25 profissionais de uma escola de educação de jovens e adultos (EJA).

3) Demanda social – por meio de chamada pública, um ou mais pesquisadores apresentam proposta de pesquisa e de formação. Os interessados se manifestam por iniciativas independentes, colaborando para a constituição de grupos heterogêneos de participantes. Essa forma de organização de parcerias e diálogos com os professores pode ser encontrada nas experiências formativas descritas nos materiais de Pinto e Leite (2018), Pinheiro e Leite (2018) e Frois e Della Fonte (2018). As propostas de trabalho pedagógico desses três materiais educativos foram discutidas em ação formativa, por meio de ação de extensão, envolvendo 18 professores do ensino fundamental II e ensino médio, que atuavam em diferentes escolas das redes públicas municipais e estadual de ensino.

Outra característica interessante do grupo era que os participantes lecionavam em diferentes áreas de conhecimento como Arte, Geografia, História, Língua Portuguesa,

Sociologia entre outras, possibilitando assim diferentes olhares sobre a validação dos materiais educativos.

Essa validação ocorreu em encontros de estudos coletivos organizados por módulos. O primeiro módulo dedicou atenção às marcas e aos vestígios existentes no centro histórico de Vitória-ES, Brasil que possibilitou explorar conhecimentos relativos ao processo de modernização da cidade (Pinto & Leite, 2018). O segundo módulo recorreu ao conceito de espaço-memória e contemplou discussões com base em transformações físicas e culturais promovidas na cidade a partir da criação de um parque municipal (Pinheiro & Leite, 2018). O terceiro módulo explorou conhecimentos relacionados à fase da industrialização da cidade e o processo de modernização (Frois & Della Fonte, 2018).

Essas três formas de interação e diálogo com o público alvo utilizadas na produção dos cinco materiais educativos, favoreceram o processo de validação e, consequentemente, contribuíram para divulgação e para a utilização dessa produção em termos locais. Desse modo, podemos inferir que os produtos educacionais publicados pelo PPGEH, com vinculações com o Gepech, atendem inicialmente a esses três indicadores de avaliação de qualidade previstos nos documentos da Capes, validação, utilização pelos sistemas de ensino e acesso.

Em termos de registros, identificamos que os cinco materiais analisados apresentaram o registro de ISBN, na categoria *e-book*.

Vale realçar que para superar essa dimensão local das pesquisas do PPGEH e do Gepech, e avançar na direção de atingir um público maior com o objetivo de atender com mais expressividade os indicadores de qualidade relacionados à divulgação e utilização pelos sistemas de ensino, os materiais educativos do PPGEH foram/são disponibilizados no site institucional do programa (<https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica>) e no portal Educapes (<https://educapes.capes.gov.br>).

De modo complementar, os materiais produzidos em pesquisas coordenadas pelo Gepech também foram/são disponibilizados no *site* (<https://gepech.wordpress.com/dissertacoes-e-materiais-educativos/>) do grupo de pesquisa.

Entendemos que esses vários canais de divulgação colaboram para consolidar outros dados de acesso e de apropriação dos materiais, registrados no portal Educapes. Em relação as

fontes analisadas, o levantamento nos dados do portal Educapes, até o mês de fevereiro de 2020, mostram diferentes informações (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados de acesso dos materiais educativos do Gepech no portal Educapes

Material Educativo	Visualização	Download do arquivo	Origem do acesso por países	Origem do acesso por cidades
Fraga, Côco e Chisté (2018)	48	22	2 – Brasil, USA	8 cidades Vila Velha, Vitória, Guarapari, Menlo Park, Piúma, Sumaré, São Mateus
Morais e Côco (2018)	23	32	2 – Brasil, USA	10 Cidades Vila Velha, Vitória, Cariacica, Florianópolis, Linhares, Natal, Rio de Janeiro, Santa Maria, São Mateus
Pinto e Leite (2018)	37	35	3 – Brasil, USA, Reino Unido	10 Cidades Vila Velha, Vitória, Linhares, São Mateus, Cariacica, Menlo Park, Rio de Janeiro, Campinas, Florianópolis, Juruiaia
Pinheiro e Leite (2018)	36	274	2 – Brasil, USA	10 Cidades Vila Velha, Cariacica, Linhares, Curitiba, Menlo Park, Piúma, Santa Maria, São Mateus, Vitória, Belo Horizonte
Frois e Della Fonte (2018)	40	40	3 – Brasil, USA, Reino Unido	10 Cidades Vila Velha, Cariacica, Linhares, São Mateus, Vitória, Ashburn, Florianópolis, Guarapari, Juazeiro do Norte, Muzambinho.

Fonte: Portal Educapes. Elaboração da autora.

Os dados do Quadro 3 sinalizam que as estratégias de divulgação dos materiais educativos, por meio de ferramentas digitais, como o portal Educapes, possibilitam que diferentes públicos acessem e conheçam as propostas temáticas e as ações desenvolvidas pelo Gepech. Quando visualizamos os dados sobre as cidades, notamos que cidades do Espírito Santo foram as mais registradas nos dados de acesso, provavelmente pela localização geográfica do PPGEH e do Gepech. Porém, também notamos que o alcance dos materiais educativos rompem fronteiras e chegam em outros estados brasileiros como Natal/RN, Rio de Janeiro (RJ), Campinas (SP), Florianópolis (SC), Juazeiro do Norte (BA) e Belo Horizonte (MG). Além de romper fronteiras regionais, superam fronteiras nacionais, considerando os registros de cidades dos Estados Unidos da América, tais como Menlo Park e Ashburn. Com a exposição desses dados mais específicos dos materiais educativos da linha de Formação de Professores e vinculados ao Gepech, percebemos que as fontes atendem a todos os indicadores privilegiados pela avaliação da Capes, especialmente no sentido de permitir o acesso livre e amplo. Quanto a questão de utilização pelos sistemas públicos de ensino, os

dados estatísticos do Educapes podem sugerir essa apropriação devido ao número de *download* dos arquivos, mas não é possível afirmar com precisão essa utilização. É importante lembrar que os indicadores de avaliação da qualidade dos materiais educativos, previstos em documentos orientadores da Capes, estão em processo de discussão para a composição de metodologias e instrumentos de aplicação nas avaliações anuais e do quadriênio 2017-2020. Nesse cenário, esta temática guarda possibilidades de discussões, de aprimoramentos e de novas compreensões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado, este artigo teve como objetivo apresentar procedimentos metodológicos que subsidiem análises sobre as características das publicações como modo de verificar se atendem aos indicadores de qualidade exigidos pela Capes. Para tanto, evidenciamos com a exposição dos dados contribuições dos princípios metodológicos da revisão sistemática de literatura para estruturar levantamento da produção técnica de um mestrado profissional, na área de ensino de Humanidades, o PPGEH. Esse levantamento tomou como base de dados os registros da plataforma Educapes e mostrou que o acervo de produções do programa contabilizava 35 publicações para o período 2017-2019. Cabe destacar que a realização de análises sobre esse recorte de dados torna-se importante na atualidade, devido as novas exigências avaliativas emanadas pela principal agência de regulação e fomento da pós-graduação do Brasil, a Capes. Com base em documentos orientadores, essa agência informa que um dos critérios da avaliação dos programas de pós-graduação é a qualidade da produção técnica. Essa qualidade deverá ser aferida a partir de indicadores que evidenciem que o produto passou por processos de validação, de preferência com o público alvo, que apresenta registro em bases reconhecidas, que demonstre utilização pelos sistemas de ensino e que seja disponibilizado de forma livre ao público em geral.

Diante dessas demandas conhecer as características do conjunto das publicações do programa PPGEH torna-se uma necessidade, para que docentes e discentes possam adotar ajustes no processo de elaboração de futuros materiais educativos, assim como aprimoramentos para alcançar uma melhor avaliação nesse critério de produção técnica. Assim, as análises evidenciaram que a produção do programa é marcada pela categoria de material textual, pois 30 materiais educativos adotaram o formato livreto ou *e-book*.

Essa opção recorrente pode ser entendida, numa perspectiva positiva, pela maior facilidade no domínio da linguagem escrita por parte dos mestrandos e de acesso aos serviços de registro de autoria dos produtos, devido a estrutura de biblioteconomia oferecida pelo Ifes. Contudo, também pode significar limites e apontar necessidades de avanços sobre outras formas de registros, pois o PPGEH realizou uma série de ações de extensão, como foram os cursos de formação de professores, desenvolvidos pelas pesquisas do Gepech.

Além dessa modalidade de cursos, algumas outras pesquisas produziram jogo, *site* e vídeo, mas essa produção não recebeu nenhum tratamento quanto ao registro de autoria.

É possível inferir que tais produtos podem ser considerados subprodutos das pesquisas, ficando pouco visíveis para o público em geral, ganhando realce apenas as produções de livretos e *e-book*.

Em relação aos critérios de acesso livre, os dados mostraram que a disponibilização dos produtos na forma eletrônica, com realce para os recursos da plataforma Educapes que apresenta caráter agregador da produção nacional, constituiu uma estratégia importante de divulgação, atendendo plenamente ao exigido pelos indicadores da avaliação.

Os dados mais detalhados sobre esse processo de divulgação apontam a relevância das ferramentas digitais de publicação, pois mostram que esses canais possibilitam romper fronteiras locais e nacionais da produção, como demonstrado pelos dados das publicações sobre educação na cidade da área de formação de professores, vinculados ao Gepech. Contudo, o indicador sobre utilização dos produtos pelos sistemas de ensino ainda constitui um desafio a ser pensado, pois apenas os registros de download dos arquivos, apresentados nos dados estatísticos da plataforma Educapes, podem não garantir a efetividade dessa informação.

Assim, finalizamos esse texto com a compreensão de que a produção técnica do PPGEH está alinhada aos indicadores de qualidade instituídos pela avaliação da Capes.

Contudo, é preciso avançar nas estratégias metodológicas de apurar indicadores sobre as contribuições em termos de utilização dos recursos pelo público em geral. Inferimos ainda que as diretrizes da Capes para avaliação dos materiais educativos ainda irão estimular outros debates, abrindo novas frentes de estudos e pesquisas.

5. REFERÊNCIAS

- Côco, D. (2019). Revisão de literatura na área de ensino de Humanidade. *Atas – Investigação qualitativa em Educação*, v. 1, pp. 427-447. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2116/2047>.
- Capes. (2017). *Relatório de avaliação da área de ensino*. Brasil. Recuperado de <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrinial-2017/20122017-ENSINO-quadrinial.pdf>.
- Fraga, D., Côco, D., & Chisté, P. S. (2018). *Educação na cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural*. Vitória-ES, Brasil: Editora Ifes. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552884>.
- Frois, I., & Della Fonte, S. S. (2018). *O entorno da Vale-SA na perspectiva da cidade educativa*. Vitória-ES, Brasil: Editora Ifes. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552906>.
- Kaplún, G. (2002). Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra*, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trabajo: Comunicación y Educación. 01-18.
- Leite, P. S. C. (2019). Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. *Revista Campo Aberto*, 38, 185-198.
- Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 621-626.
- Morais, E. R. V., & Côco, D. (2018). *Educação na cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira*. Vitória-ES, Brasil: Editora Ifes. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552963>.
- Ostermann, F., & Rezende, F. (2009). Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na Área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, 26(1), 66-80. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2009v26n1p66>.
- Pinheiro, L. F. M. A., & Leite, P. C. S. (2018). *O Parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória*. Vitória-ES, Brasil: Editora Ifes. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552952>.
- Ruiz, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., & Tufró, L. (2014). *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 41, 165-189.
- Rebeque, P. V., Osteman, F., & Viseu, S. (2017). Os mestrados profissionais em ensino de ciências e matemática no Brasil: um tema pouco explorado na literatura. *Revista brasileira de ensino de ciências e tecnologia*, 10(2), 1-21. Recuperado de <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4386>.

A CENTRALIDADE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR WEBQDA NUM ESTUDO DE CASO COLETIVO: COMO AFERIR A PERCEÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS MENTORES PARTICIPANTES EM PROJETOS DE MENTORIA ENTRE PARES

Ana Raquel Carvalho¹ e Carlos Santos²

Universidade de Aveiro, Portugal. ¹raquelcabralc@ua.pt; ²carlossantos@ua.pt

Resumo. O enfoque do presente estudo é predominantemente metodológico e resulta da reflexão sobre o papel das técnicas de recolha e análise de dados assim como do recurso a um *software* de análise de dados qualitativos, implicados num estudo de caso coletivo, envolvendo cinco projetos de mentoria entre pares, desenvolvidos em cinco instituições de ensino portuguesas. Este estudo de caso enquadra-se na fase preliminar da investigação de um projeto implementado no âmbito da *Educational Design Research*. De natureza mista, mas de pendor predominantemente qualitativo, este estudo de caso visa aferir, por intermédio de uma entrevista semiestruturada e de um questionário, a perceção de professores e alunos mentores sobre a participação nos referidos projetos e identificar pontos de contacto e/ou divergência entre as posições de ambos. Nesse âmbito, o recurso à análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados, e o suporte do *software* de análise de dados qualitativos WebQDA foram fundamentais para a plena prossecução dos propósitos do estudo, considerando-se, por isso, pertinente a reflexão sobre o papel de ambos nesse contexto. Através das conclusões deste estudo espera contribuir-se para a valorização da investigação qualitativa, enquanto paradigma com soluções metodológicas compatíveis com as exigências da sociedade da informação.

Palavras-chave: Estudo de Caso Coletivo; Análise de Conteúdo; WebQDA; Projetos de Mentoria Entre Pares.

THE CORE ROLE OF CONTENT ANALYSIS IN A MULTIPLE CASE STUDY SUPPORTED BY WEBQDA: HOW TO ASSESS THE PERCEPTION OF TEACHERS AND PEER TEACHER STUDENTS REGARDING PARTICIPATION IN PEER LEARNING PROJECTS

Abstract. The focus of this study is predominantly methodological and results from a reflection on the role of the data collection and data analysis techniques and of the Computer-Assisted Qualitative-Data Analysis Software (CAQDAS) chosen for a multiple case study involving five peer learning projects, developed in five Portuguese educational institutions. This case study is part of the preliminary research stage of a project implemented under Educational Design Research. Despite its mixed nature, this case study is predominantly qualitative, and is aimed at assessing the perceptions of teachers and peer teacher students regarding participation in those projects and identifying similarities/divergent opinions on their positions by means of a semi-structured interview and a survey by questionnaire. In this realm, content analysis, as a data analysis technique, and the support of qualitative data analysis software WebQDA were fundamental for the accomplishment of the purposes of the study, which substantiates the relevance found in promoting reflection on the role of both elements in the study. It is expected that the outcomes of the study may contribute to promoting the relevance of qualitative research, as a paradigm that offers methodological solutions that are in line with the demands of information society.

Keywords: Multiple Case Study; Content Analysis; WebQDA; Peer Learning Projects.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta da reflexão acerca das opções metodológicas de um estudo de caso coletivo, enquadrado na fase preliminar de investigação de um projeto desenvolvido segundo a *Educational Design Research* (EDR). Através do referido estudo de caso procura

aferir-se a perceção de professores e alunos sobre a respetiva participação em cinco projetos de mentoria entre pares, implementados em cinco instituições do ensino básico, secundário e/ou superior portuguesas.

Nesse âmbito, destacam-se o recurso a uma entrevista semiestruturada e a um questionário, enquanto instrumentos de recolha de dados; a opção pela análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados preponderante no estudo; e a utilização do *software* de análise de dados qualitativos WebQDA, enquanto ferramenta digital de suporte à análise de conteúdo.

Apesar da adequabilidade da análise de conteúdo, destacada pela literatura de referência, à implementação de estudos de natureza qualitativa (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Kolbe & Burnett), nomeadamente em estudos de caso (Costa & Souza, 2015), são também evidentes as críticas, em particular, ligadas a possíveis problemas de ambiguidade, inerentes ao processo de codificação (Fraenkel et al., 2012; Ghiglione & Matalon, 2001; Krippendorff, 2004; Lima, 2013), tão relevante no âmbito desta técnica de análise de dados (Ghiglione & Matalon, 2001).

Assim, tendo por base as exigências impostas para garantia dos critérios de fiabilidade da análise de conteúdo (Krippendorff, 1982; Lima, 2013), decidiu-se averiguar, através desta reflexão, se as limitações identificadas no processo de análise de conteúdo do estudo de caso aqui apresentado, em particular a garantia da reprodutividade e precisão (Krippendorff, 1980; Lima, 2013), condicionariam a implementação dos propósitos do estudo. Em simultâneo, procurou também aferir-se o contributo do *software* de análise de dados qualitativos WebQDA no processo de garantia dos critérios de fiabilidade da referida análise (Costa & Amado, 2018; Fraenkel et al., 2012; Krippendorff, 1980; Lima, 2013).

Pretende, assim, dar-se respostas às seguintes questões: 1. *Como identificar pontos de contacto / divergência na perceção dos professores e alunos mentores inquiridos, em relação à experiência de participação nos projetos de mentoria selecionados?* e 2. *Qual o contributo da análise de conteúdo, enquanto método de análise de dados, e do software de análise qualitativa de dados WebQDA, no processo de aferição das perspetivas dos professores e alunos inquiridos?*

2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

2.1 Potencialidades e riscos: breve enquadramento

Reconhecer o papel da análise de conteúdo na investigação qualitativa, em geral, e no âmbito da educação, em particular, implica encontrar nas origens do conceito os princípios que regem esta técnica de análise de dados e que, a par da evolução a que foi sujeita, continuam a distingui-la, pela forma como proporciona o estudo do comportamento humano, ainda que de forma indireta, através da análise da comunicação oral, escrita ou até visual (Bardin, 1979; Fraenkel et al., 2012). De acordo com Krippendorff (1989, p.403), a análise de conteúdo é parte integrante da investigação em comunicação, tratando-se de “uma das mais importantes técnicas de investigação nas ciências sociais”. As suas origens remontam ao meio jornalístico, mais concretamente, ao controlo exercido em relação à qualidade dos meios de comunicação social (Krippendorff, 1980), tanto na 1.^a como na 2.^a Grande Guerras (Costa & Amado, 2018). No âmbito educativo, a análise de conteúdo é associada por Krippendorff (1989, p.405) à verificação de manuais escolares no sentido de se identificarem “preconceitos de género, raça ou diferenças na veiculação de factos históricos” em livros de origens diferentes, assim como para se aferir “a qualidade do conteúdo textual”, nomeadamente ao nível morfosintático e de pontuação.

Do ponto de vista da definição, Bardin (1979) começa por assumir que a análise de conteúdo deverá poder decifrar qualquer comunicação estabelecida entre um emissor e um recetor, independentemente de se tratar de uma “análise de ‘significados’” ou de “significantes” (1979, p.34). Depois de debater o conceito na mesma obra (Bardin, 1979) e de acrescentar camadas à perceção da sua abrangência, a autora acaba por propor a seguinte definição para análise de conteúdo (1979, p.42): “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Esta é uma perspetiva que consagra tanto a função descritiva e denotativa da análise de conteúdo como a inferencial, ligada ao foco nas conotações das mensagens, aspeto distintivo da análise de conteúdo, unanimemente defendido na literatura (Costa & Amado, 2018; Kolbe & Burnett, 1991; Krippendorff, 1989; Lima, 2013).

Entre os pontos fortes da análise de conteúdo, destacam-se o seu carácter não invasivo (Fraenkel et al., 2012; Kolbe & Burnett, 1991), sobretudo importante quando se pretende avaliar a comunicação, por permitir ao investigador observar sem ser observado; a replicabilidade (Fraenkel et al., 2012), se implementada segundo critérios de pertinência bem definidos; a sua utilidade, por facilitar a resolução de problemas ou hipóteses que poderão ser testadas, posteriormente, através de métodos mais diretos e objetivos (Fraenkel et al., 2012; Kolbe & Burnett, 1991); a sua flexibilidade e adaptabilidade a outros métodos de investigação, que poderá complementar; assim como o seu potencial para aferir variáveis contextuais das mensagens e os seus efeitos nas respostas dos respetivos recetores (Kolbe & Burnett, 1991). No âmbito da investigação em educação, Fraenkel et al. (2012, p.479) exaltam a vasta aplicabilidade da análise de conteúdo, entre outros cenários, quando se pretende demonstrar a forma como “diferentes instituições de ensino lidam com um mesmo fenómeno”; quando se pretende “inferir atitudes, valores ou padrões culturais em países diferentes”; ou mesmo quando o intuito é o de “compreender como professores se sentem em relação ao seu trabalho”.

Entre as críticas apontadas a esta técnica de análise de dados, destacam-se limitações inerentes ao facto de estar muito ligada a informação registada (Fraenkel et al., 2012), assim como questões ligadas ao questionamento da credibilidade do trabalho de codificação (Fraenkel et al., 2012; Krippendorff, 2004; Lima, 2013). De acordo com Lima (2013, p.8) é fundamental promover-se a valorização de critérios como a “objetividade, quantificação, amostragem e fiabilidade” e garantir que todo o processo inerente à análise de conteúdo seja “transparente, público e verificável” (2013, p.9). O mesmo autor (2013, p.11) considera que o critério da fiabilidade está associado, tanto à produção de “resultados válidos”, como à utilização de “instrumentos e procedimentos fiáveis”. Segundo Krippendorff (1980, p.72) são três os critérios de pertinência e credibilidade a distinguir, mais concretamente, a “estabilidade”, relativa à obtenção de resultados idênticos, quando aplicando o mesmo método em momentos diferentes, no tempo; a “replicabilidade”, dependente da qual está a consensualização de procedimentos de classificação (Lima, 2013); e a “precisão”, compatível com a descrição detalhada dos procedimentos e com a clara explicitação do processo de categorização assim como dos possíveis resultados obtidos a partir da relação entre os dados (Costa & Amado, 2018).

Na perspetiva de Costa e Amado (2018, p.12) são quatro os âmbitos aos quais deve dar-se atenção quando se pretende produzir inferências com base nas relações resultantes da

análise de conteúdo, mais concretamente, “os dados” (com enfoque para “o que é dito”, “por quem”, “a quem”, “com que finalidade” e/ou “com que resultados”), “os quadros de referência de quem produziu a comunicação”, “as condições de produção ou contexto de emergência” dos dados, e “os quadros de referência de quem analisa”. Na perspetiva de Ghiglione e Matalon (2001, p. 208), a codificação assume um papel central, no que diz respeito à garantia da fiabilidade, devendo, por isso, respeitar os critérios da “objetividade, sistematicidade e generalidade”, como forma de se assegurar a “não-ambiguidade do código” e a replicabilidade do processo de análise. Também Souza, Costa e Souza (2015, p. 151) apontam, no âmbito da garantia da credibilidade da investigação qualitativa, estratégias como a “triangulação de várias fontes recolhidas”, a “revisão pelos pares das transcrições”, “o claro encadeamento de evidências”, assim como “a transparência” de todo o processo inerente à investigação. Os mesmos autores acrescentam que para credibilizar os procedimentos da investigação qualitativa está também a “coerência interna” (2015, p.152), a qual resulta da explicitação das “questões de investigação, corpus de dados, tipos de análise e observações, expectativas e perguntas subsidiárias”. Os mesmos autores (2015, p.152) assumem que em estudos de natureza qualitativa, em particular, em estudos de caso, é essencial cumprir os critérios de pertinência enunciados com vista ao alcance da “transferabilidade ou extrapolação”, por forma a garantir a replicabilidade da investigação em contextos semelhantes.

2.2 Análise de conteúdo na sociedade da informação

Analisar dados, no âmbito da investigação qualitativa, é, de acordo com Fraenkel et al. (2012), um processo iterativo e comparativo que implica a redução e o tratamento de grandes quantidades de informação. Na perspetiva de Costa e Amado (2018, p.20), este último facto, sobretudo aliado à existência de “formatos cada vez mais diversos” de informação, é um dos grandes desafios com que investigadores se deparam atualmente. Os mesmos autores (2018, p.20) indicam os programas informáticos de análises de dados como uma alternativa que visa “facilitar, otimizar e agilizar o tratamento desta informação”, tendo em vista a otimização dos resultados decorrentes da análise que proporcionam. Acrescentam ainda que, com a introdução de funcionalidades avançadas, associadas aos conceitos de *Cloud*, *Big Data* e tecnologias móveis, estas ferramentas passam a ser elementos facilitadores do trabalho de investigação em redes nacionais e internacionais, contribuindo para o desenvolvimento da investigação e do trabalho colaborativo. Segundo Souza et al. (2015), a utilização de recursos tecnológicos como suporte à investigação

qualitativa tem vindo a adquirir reconhecimento junto da comunidade científica ao longo dos últimos trinta anos. Dada a quantidade de dados tratados habitualmente na investigação qualitativa e a necessidade de “organização, estruturação e redução” (Costa & Amado, 2018, pp. 16-17) sem que a qualidade das inferências a produzir seja afetada, espera-se que ferramentas como os programas informáticos de análise qualitativa de dados facilitem o tratamento de grandes quantidades de informação, assim como a obtenção de resultados mais eficazes (Costa & Amado, 2018; Costa & Reis, 2017). Com base numa fundamentada revisão de literatura, Kaefer, Roper e Sinha (2015) apresentam uma extensa enumeração de potencialidades destas ferramentas, mais concretamente, o facto de tornarem a gestão de dados mais rápida e eficaz; facilitarem o tratamento de grandes quantidades de informação; imprimirem rigor metodológico, consistência e transparência ao processo de análise; facilitarem o questionamento de dados; e permitirem a representação gráfica de ideias e conceitos, favorecendo, assim, a visualização dos dados e a reflexão sobre a informação que veiculam. Referindo-se à exigente tarefa, na atualidade, de garantir a qualidade de estudos de caso, Souza et al. (2015) acrescentam que a introdução das tecnologias, nesse âmbito, potenciará o rigor e a sistematização no tratamento de dados que lhes estão subjacentes.

Do ponto de vista das críticas apontadas na literatura de referência, Kaefer et al. (2015) salientam o elevado custo financeiro dos pacotes de *software*; o tempo necessário para se aprender a lidar com os mesmos; e o risco de se comprometer o carácter exploratório e interpretativo, característico da investigação qualitativa, dada a facilidade com que estas ferramentas propiciam o processo de codificação, o que pode, de acordo com os autores, ainda comprometer a análise crítica e reflexiva dos dados. Costa e Reis (2017) acrescentam o risco inerente à possibilidade de se confundir o *software* com a metodologia usada; a tendência para se aumentar a quantidade de dados recolhidos; e a criação de estruturas de codificação complexas, não compatíveis com uma análise em profundidade. Kaefer et al. (2015) constataam, ainda, o facto de haver lacunas ao nível da existência de descrições claras do uso de ferramentas de análise de dados em investigação qualitativa e de ser ainda reduzido o número de estudos, cujo foco incida nos *Computer-Assisted Qualitative-Data Analysis Software* (CAQDAS), o que consubstancia a pertinência da implementação de estudos neste âmbito. Na perspetiva dos mesmos autores (2015) a exploração que é feita destes programas informáticos deve depender, assim, da metodologia usada e o seu intuito deve ser o de apoiar a implementação de procedimentos nesse âmbito.

De acordo com Costa e Amado (2018, p.18), remonta a 2009 o início da “disponibilização de *software* de investigação qualitativa na web/nuvem” assim como “a integração de diferentes tipos de dados (texto, vídeo, áudio e imagem)”, sendo o WebQDA um exemplo de *software* criado em Portugal, que se destaca pela simplicidade de utilização e adaptação a diferentes tipos de investigação e cujo público-alvo são investigadores, cujo intuito seja o de analisar dados de natureza qualitativa, a implementar individual ou colaborativamente, tanto de forma síncrona como assíncrona.

Segundo Costa e Amado (2018, p.20), os principais desafios que se impõem aos CAQDAS estão relacionados com três grandes áreas, nomeadamente, a “transcrição automática e integrada de dados multimédia”; a “otimização dos processos de colaboração online”; e o “processamento automático e integrado de códigos”.

3. METODOLOGIA

3.1 Estudo de caso coletivo: breve enquadramento no âmbito da Educational Design Research

O estudo de caso coletivo a que se reporta este trabalho é parte integrante da fase preliminar de investigação de um projeto desenvolvido no âmbito da Educational Design Research (EDR) e, a par de uma revisão de literatura, constituir-se-á como a base para a criação de um quadro de intervenção preliminar, tal como sugerido por autores de referência na área da EDR (Van den Akker, Bannan, Kelly, Nieveen, & Plomp, 2013), que orientará o desenvolvimento e implementação de um projeto de mentoria entre pares mediado pela tecnologia digital e vocacionado para a aprendizagem de inglês, língua estrangeira (LE), nos terceiro ciclo e secundário. Van den Akker et al. (2013) consideram que aliar a revisão de literatura à avaliação de peritos e à análise de projetos e produtos existentes, centrados em problemas semelhantes, é uma forma adequada de reunir conhecimento do foco de investigação de projetos de desenvolvimento e, entre vários métodos, referem os estudos de caso como escolha adequada para se aferir lacunas e características contextuais. Segundo Cohen, Manion ex Morrison (2007), os estudos de caso promovem a observação de características de um determinado indivíduo/facto, com o intuito de as analisar em profundidade e reunir conhecimento extensível ao fenómeno ou população a que pertence, o que, na opinião de Coutinho (2018), é altamente promovido em estudos de caso múltiplo, dadas as conclusões resultantes da análise comparativa da amostra coletiva e a procura de “uma análise mais ampla de uma visão particular” (Souza et al., 2015, p. 147).

O estudo de caso pode, na perspetiva de Souza et al. (2015), integrar estudos que consagram, em paralelo, outros métodos e é passível de associação a múltiplos métodos de recolha de dados, entre os quais, entrevistas e questionários (Coutinho, 2018).

O presente estudo de caso engloba cinco projetos de mentoria entre pares, implementados em cinco instituições de ensino básico, secundário e/ou superior portuguesas e que constituem uma amostra por conveniência, selecionada segundo os seguintes critérios: i) implementação recente/atual em instituições de ensino portuguesas; ii) desenvolvimento de programas de mentoria entre alunos de níveis diferentes; iii) participação voluntária de alunos mentores; iv) conhecimento aprofundado sobre as dimensões operacionais dos projetos; e v) resultados consolidados sobre o impacto dos projetos nos alunos envolvidos, em particular, e na respetiva comunidade escolar, em geral.

O propósito deste estudo de caso é o de conhecer os projetos selecionados em pormenor, relativamente a condições humanas e operacionais e aos resultados dos projetos, com particular interesse para as motivações dos alunos mentores e as suas perceções sobre a experiência de participação.

Nesse sentido e, em linha com a natureza mista da EDR, optou-se por basear a análise deste estudo de caso em dados de natureza predominantemente qualitativa e de a complementar por outros, de natureza quantitativa.

Na perspetiva de Fraenkel et al. (2012) o aliar de abordagens qualitativas a outras quantitativas é não só possível como aconselhável, ainda que exigente, sendo particularmente útil quando se pretende que dados qualitativos facultem informações relevantes sobre o fenómeno em estudo, orientando a recolha de dados quantitativos, e estes, por sua vez, validem ou contribuam para uma extensão dos resultados decorrentes da análise qualitativa.

A Tabela 1, apresentada de seguida, proporciona uma visão global dos principais procedimentos implementados, no âmbito do estudo de caso, assim como dos respetivos intervenientes e do período temporal em que decorreram. Nas secções seguintes serão apresentadas informações detalhadas sobre cada um dos referidos procedimentos metodológicos.

Tabela 1. Plano dos principais procedimentos metodológicos implementados no âmbito do estudo de caso coletivo

Procedimento metodológico	Intervenientes	Período temporal
1. Preparação e validação dos instrumentos de recolha de dados	Investigadores e peritos	set. – nov. 2018
2. Recolha de dados	Investigadores, instituições educativas, professores e alunos mentores	dez. 2018 – jan. 2019
3. Transcrição e análise de dados	Investigadores e suporte do WebQDA	fev. – maio 2019 set. 2019 – jan. 2020

3.2 Instrumentos de recolha de dados

No âmbito dos primeiro e segundo procedimentos metodológicos principais, inerentes ao estudo de caso e apresentados na Tabela 1, foram criados e validados uma entrevista semiestruturada, a aplicar a professores envolvidos na organização dos projetos selecionados, e um questionário (com quinze questões de resposta fechada e oito de resposta aberta), direcionado a alunos que participaram nesses projetos na qualidade de mentores. A recolha de dados decorreu entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019. Foram oito os professores entrevistados e sessenta e três os alunos mentores que responderam ao questionário. De modo a dar cumprimento às disposições legais previstas em situações de recolha de dados em meio escolar, foram enviados pedidos de autorização às direções das instituições ligadas aos projetos e, depois de devidamente autorizados, todos os inquiridos assinaram uma declaração de consentimento informado que, no caso dos alunos menores, esteve a cargo dos seus representantes legais, tendo-se zelado pela garantia da confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos.

A entrevista semiestruturada foi criada com o propósito de reunir conhecimento sobre os projetos selecionados, ao nível das condições humanas e operacionais envolvidas, assim como proporcionar, junto dos professores entrevistados, uma reflexão acerca da experiência de participação e organização dos projetos assim como do impacto dos mesmos na comunidade educativa, em geral, e no desempenho académico dos alunos mentores, em particular. Considerou-se que dado o espectro alargado de assuntos e, consequentemente, de questões a incluir neste inquérito, a entrevista semiestruturada seria a opção mais adequada, sobretudo pela flexibilidade que assegura, ao nível da sequência por que pode ser administrada e da individualização que proporciona entre entrevistador e entrevistado

(Cohen et al., 2007; Coutinho, 2018; Ghiglione & Matalon, 2001). Estruturalmente, o guião é composto por quatro secções, nomeadamente, a introdução, propósito do projeto, condições humanas e operacionais e resultados, tendo sido validado por quatro peritos, tal como recomendado na literatura de referência (Coutinho, 2018; Ghiglione & Matalon, 2001). Globalmente, foram entrevistados, individualmente, oito professores, entre os quais dois corresponderam ao projeto A; outros dois, ao projeto B; um, ao projeto C; um, ao projeto D; e dois, ao projeto E. As entrevistas decorreram entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019, nas instituições de ensino onde decorreram os projetos e, depois de gravado, o seu conteúdo foi transcrito, com auxílio da ferramenta *Transcribe*¹, por ser intuitiva, de fácil utilização e por permitir uma interação eficiente com as funcionalidades que oferece. Das oito entrevistas efetuadas, correspondentes a oito horas de gravação áudio, constituiu-se um corpus documental de oito ficheiros, com um total de 54.860 palavras.

O questionário que integrou este estudo de caso foi criado no *Google Forms* e respondido *online*. Pretendeu-se, com este instrumento de recolha de dados, identificar o perfil dos alunos mentores inquiridos; conhecer as suas motivações iniciais para integrarem, voluntariamente, os projetos, assim como aquelas que contribuíram para que aí permanecessem ao longo do tempo; e, por último, aceder às suas perceções sobre a experiência de participação e respetivas implicações no seu desempenho académico. À semelhança da entrevista, também o questionário foi aplicado, em versão piloto, a cinco especialistas, a cargo de quem esteve a sua validação. Em termos estruturais, o questionário foi dividido em quatro secções, mais concretamente, introdução, dados sociodemográficos, motivação inicial e participação no projeto, sendo composto por quinze questões de resposta fechada e oito de resposta aberta.

3.3 Análise de dados

Relativamente à análise de dados, todo o conteúdo transcrito das entrevistas efetuadas aos professores foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, assim como o das perguntas de resposta aberta do questionário aplicado aos alunos. Para tal, recorreu-se ao suporte do *software* de análise de dados qualitativos WebQDA. O conteúdo das respostas fechadas do questionário foi analisado, maioritariamente, no âmbito da estatística descritiva, com o suporte do *software* de análise de dados quantitativos SPSS.

¹ <https://transcribe.wreally.com/>

Tendo como referência Coutinho (2018, p.152), a inclusão de dados de natureza quantitativa foi usada com o intuito de “trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões” detetados na análise de dados qualitativos e complementar conclusões decorrentes do cruzamento de ambos os dados.

No que diz respeito ao tratamento de dados, no âmbito da análise de conteúdo, a Tabela 2 apresenta o plano sequencial das principais etapas e tarefas implementadas desde a recolha até à interpretação de dados, cujos procedimentos serão posteriormente explicados com maior detalhe.

Tabela 2. Etapas do tratamento de dados subjacente à análise de conteúdo suportada pelo WebQDA

Procedimento	Ferramenta(s) de suporte	Informação adicional
1. Transcrição do conteúdo das entrevistas	<i>Transcribe</i> ²	8h de gravação áudio
2. Constituição do corpus documental	<i>Microsoft Word</i>	Conteúdo das entrevistas (E.) e parte do questionário (Q.)
3. Inserção do corpus documental no WebQDA	WebQDA: “Fontes internas”	8 ficheiros (1 p/ E.) e 1 ficheiro c/ dados sociodemográficos e conteúdo das questões de resposta aberta do Q.
4. Pré-leitura do corpus documental		Constituição inicial de tema, categorias e subcat. de análise
5. Início do processo de codificação da amostra	WebQDA: “Codificação”	Criação de “Códigos Árvore”
6. Releitura do corpus documental e recodificação da amostra		Inserção de subcategorias emergentes da análise nos “Códigos Árvore”
7. Criação de descritores	WebQDA: “Descritores”	Inserção de dados sociodemográficos do corpus doc. do Q. (idade, género, nível de ensino, curso)
8. Início do processo de questionamento dos dados:	WebQDA:	
a) Contagem de palavras mais frequentes;	“Palavras mais frequentes”	P/ projeto; p/instrumento; cruzamento entre E. e Q. (contagem das 20 e das 50 palavras mais frequentes);
b) Identificação de indicadores;	“Pesquisa de código”	Gerados 64 códigos com dados do corpus doc. da E.;
c) Criação de matrizes.	“Matrizes”	Geradas 20 matrizes entre dados sociodemográficos e categorias de análise do corpus doc. do Q.
9. Visualização e interpretação dos dados analisados:	WebQDA:	
a) Listas de frequência e nuvens de palavras;	“Palavras mais frequentes”	Exportadas do WebQDA em formato pdf e/ou imagem;
b) Contagem das referências associadas aos indicadores identificados	“Códigos Árvore”	Consulta do mapa de “códigos árvore”;
c) Cruzamento e interpretação de dados	<i>Microsoft Excel</i>	Criação de tabela com base nas cat./subcat. e indicadores resultantes da análise de conteúdo da E. e do Q. em relação a parâmetros similares;
d) Interpretação dos dados das matrizes	“Matrizes”	Exportadas do WebQDA em formato pdf.

² <https://transcribe.wreally.com/>

Depois de criado o corpus documental, procurou assegurar-se os critérios de fiabilidade explicitados na literatura de referência, em particular a “objetividade, sistematicidade e generalidade” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.208), tendo-se determinado, como unidade base de codificação, o nível semântico (Ghiglione & Matalon, 2001) e, regra geral, a frase. Foi dada particular atenção ao âmbito “o que disse” (Costa & Amado, 2018) cada um dos entrevistados a propósito de um mesmo assunto, tendo sido usados, como critérios de equivalência, as condições de produção dos discursos, assim como o quadro de referência dos inquiridos, todos professores em exercício de funções de gestão e desenvolvimento dos projetos de mentoria selecionados. Como estratégia de controlo da subjetividade, seguiu-se o critério da estabilidade (Krippendorff, 1980), tendo-se efetuado uma releitura do corpus documental com um intervalo temporal de cinco meses.

O processo de categorização começou por ser fechado / dedutivo (Coutinho, 2018; Fraenkel et al., 2012) ou “pré-estruturado” (Lima, 2013, p.13), dado que, após pré-análise do corpus documental, estavam estabelecidas as categorias a considerar na análise, mas depois da releitura do conteúdo, constatou-se a emergência de algumas subcategorias de análise, facto pelo qual se considera que o processo de categorização tenha acabado por ser misto (Coutinho, 2018). Relativamente à entrevista, foram inicialmente identificados três temas, mais concretamente, i) “propósito do projeto”; ii) “condições humanas e operacionais”; e iii) “resultados do projeto”, no âmbito dos quais foram estabelecidas, treze categorias e quarenta e cinco subcategorias de análise. Da recodificação efetuada, emergiram dezoito subcategorias de análise, acrescentadas ao mapa de “códigos árvore” no WebQDA. Ao nível do questionário, foram identificados três temas, mais concretamente, i) “dados do perfil do aluno mentor”; ii) motivação inicial; e iii) participação no projeto, no âmbito dos quais foram estabelecidas nove categorias, às quais foram adicionadas, posteriormente, quatro subcategorias de análise.

Na Tabela 3 são apresentados o número de categorias e subcategorias de análise identificadas por tema, em cada um dos corpora documentais. Constata-se que, no caso do conteúdo da entrevista, a quantidade de categorias e subcategorias é substancialmente mais elevado do que no do questionário, dada a abrangência de aspetos aferidos na entrevista e o carácter exploratório que lhe foi atribuído, compatível com os propósitos da fase da investigação em que se enquadra.

Tabela 3. Número de categorias e subcategorias de análise identificadas por tema no conteúdo do corpus documental da entrevista e do questionário

Conteúdo da entrevista			Conteúdo do questionário		
Tema	N.º de categorias de análise	N.º de subcategorias de análise	Tema	N.º de categorias de análise	N.º de subcategorias de análise
Propósito do projeto	1	4	Dados do perfil do aluno mentor	4	4
Condições humanas e operacionais	8	38	Motivação inicial	1	--
Resultados do projeto	4	21	Participação no projeto	4	--

Relativamente ao uso do *software* WebQDA, depois de inserido o corpus documental nas respetivas fontes internas, recorreu-se à codificação do mesmo, através da funcionalidade “códigos árvore”. Nesse âmbito foram incluídos os temas, categorias, subcategorias de análise identificados no corpus documental e, posteriormente, os indicadores resultantes da análise de conteúdo. Na secção “descritores”, do separador relativo à codificação, foram incluídos aspetos do domínio de dados sóciodemográficos constantes no corpus documental do questionário, mais concretamente, a idade, o género, o nível de ensino e o curso frequentado pelos alunos mentores na altura em que integraram o projeto pela primeira vez. No âmbito da secção relativa ao “questionamento” dos dados, foram usadas funcionalidades que se orientam para uma análise de conteúdo quantitativa (Costa & Amado, 2018), mais concretamente a contagem da frequência de palavras (por projeto, por instrumento e com base no cruzamento do conteúdo de ambos os instrumentos) e a opção pela respetiva visualização dos resultados através de nuvem de palavras; assim como para uma análise qualitativa do conteúdo, nomeadamente, a pesquisa de código, particularmente relevante para a identificação dos indicadores correspondentes às categorias e/ou subcategorias de análise identificadas na entrevista; e a criação de matrizes, entre elementos da codificação descritiva e interpretativa, no caso do questionário.

4. RESULTADOS

Os resultados apresentados, de seguida, reportam-se às evidências decorrentes da análise de conteúdo implementada no âmbito do presente estudo de caso, com especial enfoque para os resultados decorrentes dos procedimentos que facilitaram a identificação de pontos de contacto/divergência na perceção dos professores e alunos mentores inquiridos, em relação à experiência de participação nos projetos de mentoria selecionados. Dado o contributo do *software* WebQDA no suporte da implementação dos procedimentos

metodológicos do estudo, as conclusões decorrentes dessa análise serão apresentadas na secção relativa às conclusões. Não são incluídos, neste artigo, outros resultados, nomeadamente aqueles obtidos através da análise quantitativa de dados e que serão usados, no âmbito do estudo de caso, para confirmar/validar conclusões inerentes à análise qualitativa de dados.

Na Tabela 4, apresentada de seguida, estão elencados os temas, categorias e subcategorias de análise, resultantes de um recorte da análise de conteúdo do corpus documental da entrevista e do questionário, em relação a aspetos similares, mais concretamente, os motivos que terão levado os alunos mentores a integrarem voluntariamente os projetos de mentoria em análise; e o impacto da participação no projeto, tanto ao nível das motivações que terão contribuído para que esses alunos aí permanecessem ou desistissem; como dos principais benefícios/impacte da experiência no desempenho académico dos alunos mentores; e da reflexão sobre pontos fortes, maiores desafios sentidos por esses alunos e pelos professores inquiridos, assim como conselhos ou recomendações para projetos similares a implementar no futuro.

Tabela 4. Cruzamento de categorias e subcategorias de análise do conteúdo da entrevista e do questionário em relação a parâmetros similares

Recorte de elementos da análise de conteúdo da entrevista			Recorte de elementos da análise de conteúdo do questionário	
Tema	Categorias de análise	Subcategorias de análise	Tema	Categorias de análise
Condições humanas e operacionais	Alunos mentores	- Motivações para integrar o projeto	Motivação inicial	- Motivos para participar no projeto
		- Motivação ao longo do projeto	Participação no projeto	- Motivos para desistir do projeto
		- Maiores desafios		
Resultados do projeto	Impacte nos alunos mentores	- Motivação pela aprendizagem - Motivação pela escola - Autoestima - Autonomia - Gratificação - Espírito crítico - Trabalho colaborativo e comunicação entre pares - Capacidade de revisão, organização e partilha de informação - Relações interpessoais - Domínio e adequação de conteúdos - Outras aprendizagens relevantes - Resultados académicos	Participação no projeto	- Principais benefícios - Maiores desafios
	Implementação do projeto	- Pontos fortes - Aspetos a melhorar - Recomendações		- Conselhos a futuros alunos mentores

Do cruzamento da análise, constata-se que, tal como explicitado na Tabela 4, dos três temas identificados no conteúdo da entrevista, apenas dois encontraram correspondência em dois dos três temas do questionário, mais concretamente, “condições humanas e operacionais” e “resultados do projeto”, no caso da entrevista, e “motivação inicial” e “participação no projeto”, no caso do questionário. Os temas “propósito do projeto”, identificado na entrevista e relativo a aspetos da contextualização e enquadramento dos projetos, e “dados do perfil do aluno mentor”, ligado a informação sociodemográfica, aferida através do questionário, não encontraram correspondência entre si, no âmbito da análise de conteúdo, não constando, por isso, na Tabela 4. Constata-se, também, que as subcategorias em que se aferiu as motivações dos alunos mentores para integrarem voluntariamente os projetos, tanto na perspetiva dos professores (no caso da entrevista), como na dos alunos mentores (no caso do questionário), foram aquelas em que houve uma correspondência direta entre uma subcategoria do conteúdo de cada um dos instrumentos analisados.

Nas restantes situações em que foi identificado um possível cruzamento de informação, verificou-se que, no caso do conteúdo da entrevista, são várias as subcategorias a cruzar com um número consideravelmente menor de categorias de análise, identificadas no conteúdo do questionário. Este facto decorre, por um lado, do grau de especificidade das questões colocadas aos professores, no âmbito da entrevista, em contraposição com o carácter mais aberto e menos orientado das questões de resposta aberta colocadas, no mesmo âmbito, aos alunos mentores através do questionário.

Por outro lado, o facto de a reflexão promovida juntos dos docentes incidir, em grande parte, na perceção dos mesmos sobre a participação dos alunos, motivou a inclusão de questões com um grau de detalhe e orientação mais elevado, traduzível num acréscimo significativo do número de categorias e, subsequentemente, de subcategorias de análise, facto não verificado, no conteúdo do questionário, onde a aferição do mesmo tipo de aspetos se enquadra, essencialmente, num âmbito mais lato, traduzível em categorias e não tanto em subcategorias de análise. O nível de proximidade existente entre as categorias e/ou subcategorias de análise identificadas no conteúdo da entrevista e do questionário, em relação aos parâmetros cruzados e acima descritos, é realçado, na Tabela 4, pela posição e a coloração de fundo semelhante das células paralelamente apresentadas. Na Tabela 4 não constam os indicadores aferidos, cuja análise será tópico de uma investigação subsequente.

5. CONCLUSÕES

No contexto do presente estudo de caso, constata-se que a análise de conteúdo foi a técnica que se destacou, por ir ao encontro das necessidades e propósitos do estudo e permitir evidenciar, de forma mais clara e eficiente, os pontos de contacto e/ou divergência entre a perspectiva de professores e alunos, em relação a aspetos semelhantes, cumprindo os desígnios da sua função, tal como defendido na literatura de referência (Bardin, 1979; Krippendorff, 1980). Em linha com a perspectiva de Fraenkel et al. (2012), constata-se que, dada a dimensão e o teor do conteúdo analisado, esta técnica de análise de dados revelou adequar-se, em geral, ao âmbito educativo e, em particular, à aferição da perceção de professores e alunos em relação à participação nos projetos de mentoria selecionados.

Para tal, o suporte do *software* WebQDA foi fundamental, sobretudo pela rápida e eficiente importação e preparação de dados, pela ágil implementação dos procedimentos de codificação e pela visualização e apresentação de dados proporcionada, tal como esperado de uma eficiente utilização de um *software* de análise de dados qualitativos (Kaefer et al., 2015). Constata-se, também, que a implementação da análise de conteúdo mediada pelo WebQDA contribuiu para a aplicação de estratégias, na tentativa de cumprimento, ainda que parcial, dos critérios de fiabilidade para a análise de conteúdo, advogados na literatura de referência (Costa & Amado, 2018; Fraenkel et al., 2012; Krippendorff, 1980; Lima, 2013), mais concretamente a “estabilidade, reprodutividade e precisão” (Krippendorff, 1980, p.72). A disponibilização de funcionalidades de cariz quantitativo e qualitativo proporcionadas pelo *software* WebQDA, no âmbito do questionamento de dados, facilitou a visualização dos resultados e contribuiu para a promoção de uma análise reflexiva, em profundidade, tendo em conta os propósitos do estudo, e corroborando a visão de diversos autores que apontam esta como uma das vantagens aliada ao uso de programas informáticos de análise de dados qualitativos (Kaefer et al., 2015; Souza et al., 2015). Entre as críticas apontadas na literatura a CAQDAS (Costa & Amado, 2018), constatou-se, no âmbito deste estudo que, a possibilidade de transcrição automática de dados multimédia num *software* como o WebQDA, teria facilitado a transcrição do conteúdo da entrevista, podendo tornar o processo anterior à codificação menos moroso e mais eficiente.

As principais limitações do estudo decorrem do facto de, pelo carácter exploratório do mesmo e por constrangimentos de ordem temporal, não ter sido possível implementar outro tipo de estratégias, compatíveis com a plena aferição dos critérios de pertinência de estudos

desenvolvidos no âmbito da análise de conteúdo, mais concretamente, ao nível da reprodutividade e precisão, tal como sugerido na literatura de referência.

Agradecimentos. À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pelo apoio prestado ao nível do financiamento do projeto com a referência SFRH/BD/146606/2019. Às direções das escolas onde decorreram os projetos de mentoria estudados, aos professores e aos alunos mentores que participaram no estudo.

6. REFERÊNCIAS

- Bardin L. (1979). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Cohen, M., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia.
- Costa, A., & Reis, L. P. (2017). Vantagens e desvantagens do uso de software na análise de dados qualitativos. *RISTI*, 23, ix - xiii.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed). McGraw – Hill International Edition. New York.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito* (4^a ed) (C. L. Pires, Trad.). Lisboa: Celta.
- Kaefer, F., Roper, J., & Sinha, P. (2015). A Software-Assisted Qualitative Content Analysis of News Articles : Example and Reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(2).
- Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243 -250.
- Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computerstrategien für die Kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Frankfurt/New York: Campus.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International Encyclopedia of Communication* (vol. 1, pp. 403-407). New York: Oxford University Press.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 47-I, 7-29.
- Souza, D., Costa, A., & Souza, F. (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. In F. Souza, D. Souza & A. Costa (Eds.), *Investigação Qualitativa - Inovação, Dilemas e Desafios* (vol. 2, pp. 143 - 162). Ludomedia.
- Van den Akker, J., Bannan, B., E. Kelly, A., Nieveen, N., & Plomp, T. (2013). Educational Design Research: an introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds), *An Introduction to Educational Design Research - Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)*, November 23-26, 2007 (pp. 9-36). SLO – Netherlands institute for curriculum development.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Eda Maria Henriques¹, Mabel Farias¹, Ana Paula Lobo¹, Adriana Arezzo²,
Joelma Souza³ e Cristiane Suzart⁴

¹Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil
edahenriques@gmail.com; penhamabel@gmail.com; anapaulalanter@gmail.com

²Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Brasil. adrianaarezzo@yahoo.com.br

³Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ, Brasil. joelmacshs89@gmail.com

⁴Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. crisuzart29@gmail.com

Resumo. O trabalho propõe-se a apresentar princípios teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa (Auto)Biográfica através de uma pesquisa no campo das políticas públicas para a formação em serviço de professoras de Educação Infantil no Brasil. O objetivo da investigação, foi compreender como um grupo de professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Pública da cidade de Niterói, Rio de Janeiro, significou suas trajetórias de formação em seus percursos de vida, na formação profissional em serviço e as repercussões para o trabalho docente. A pesquisa, privilegiou no desenvolvimento de sua metodologia, os materiais biográficos primários - as narrativas das professoras sobre suas experiências formativas, em diálogo com os materiais biográficos secundários: Projeto Político Pedagógico da UMEI, Referenciais Curriculares Nacionais e Documentos Oficiais. O instrumento utilizado na coleta dos dados da pesquisa foi a entrevista narrativa. A análise do conteúdo das narrativas foi realizada a partir de duas tematizações que surgiram dos objetivos específicos da pesquisa. Os resultados da pesquisa nos apontaram, que a formação no local de trabalho, precisa ir além de ações das políticas públicas e dos programas municipais. Precisa constituir-se para as professoras em experiências construídas e reconstruídas em trajetórias de vida-formação.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica; Formação em Serviço de Professores; Educação Infantil; Políticas Públicas.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES OF (SELF) BIOGRAPHICAL NARRATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS TO PUBLIC EDUCATION POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN BRAZIL

Abstract. The work intends to present theoretical and methodological principles of narrative (Auto) Biographical research through a work in the field of public politics in-service training of Childhood Education teachers in Brazil. The objective of the investigation was to understand how a group of teachers from a Municipal Unit of Early Childhood Education (UMEI) of the Public Network, in the city of Niterói, Rio de Janeiro, meant their training trajectories in their own lives, in professional training in service and the repercussions for teaching work. The research privileged the development of its methodology, the primary biographical materials - the teachers' narratives about their formative experiences, in dialogue with the secondary biographical materials: UMEI's Pedagogical Political Project, National Curriculum References and Official Documents. The instrument used to collect the research data was the narrative interview. The analysis of the content of the narratives was carried out based on two themes that emerged from the specific objectives of the research. The results of the research pointed out to us that training in the workplace needs to go beyond actions of public politics and municipal programs. It needs to be constituted for teachers in experiences built and reconstructed in life-formation trajectories.

Keywords: Narrative (Auto) Biographical Research; Teacher Service Training; Child Education; Public Politic.

1. INTRODUÇÃO

As histórias de vida e o método (auto)biográfico, segundo Nóvoa e Finger (2010), fazem parte do movimento atual que se volta para repensar desafios e questões sobre a pesquisa e a formação, entendendo que a formação inclui sempre um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Teve seu momento de eclosão em 1980 quando Pineau (2014) lança um livro intitulado *Vidas das histórias de vida*, que marca o uso do método (auto)biográfico no âmbito de formação de adultos. Assim, como destaca Nóvoa e Finger (2010), a reflexão em torno de questões teóricas e metodológicas sobre as histórias de vida, tem-se enriquecido com uma série de experiências em países da Europa, através de pesquisadores da Universidade de Genebra como Dominicé (2010); Josso (2007); em Quebec com Pineau (2014); entre outros e gostaríamos também de destacar na América Latina, em especial no Brasil, com pesquisadores como Souza (2006); Passegi (2009); Bragança (2008), entre outros. Dentro desse movimento alguns autores como Ferraroti (2010) e Bolívar (2014) vêm contribuindo para discussão das bases epistemológicas de uma nova abordagem de pesquisa que como nos mostra Bragança (2008), vai trazer uma nova percepção que reconduz o olhar “do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte” (p. 66). E sobretudo, porque tem permitido à pesquisa qualitativa, em acordo com Cunha (2010), tornar-se uma alternativa para o processo de formação, pois ao mesmo tempo que o sujeito da pesquisa organiza suas ideias e o enredo da história a ser narrada, reconstrói a experiência de forma reflexiva.

Muitos desses questionamentos - inerentes à pesquisa narrativa de aporte (auto) biográfico, têm sido pensados por nós em nosso grupo de pesquisa intitulado Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos Institucionais de Formação (GEPPROFI). O grupo é constituído por estudantes da graduação e da pós-graduação, pedagogos e professores da educação básica e ensino superior. Temos em nossos pressupostos teóricos e metodológicos, aprofundar estudos sobre as narrativas nas suas abordagens autobiográficas, de história de vida, memorial de formação, entre outras. Transversalmente cada membro do grupo desenvolve estudos que convergem para o mesmo fim, formação de professores nos diversos segmentos e a metodologia narrativa de experiências de vida. Nesse sentido, se propõe a interlocução com autores que em diferentes momentos contribuíram para campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica como: Nóvoa (2010); Josso (2007); Ferraroti (2010); Bolívar (2014); Passegi (2009); Souza (2006); entre outros e de autores como Vigotsky (2001); Bakhtin (2006) e Benjamin (1986) que contribuíram com importantes estudos sobre temas como: linguagem,

memória e história, de fundamental importância para esse campo de estudo e pesquisa. Aqui, podemos destacar a contribuição de Vigotsky (2001), como um autor que vai propor uma compreensão sobre o desenvolvimento e a construção de conhecimento do sujeito, dando ênfase ao contexto sociocultural e a criação de um espaço interno, a consciência, a partir da internalização de práticas sociais específicas, como por exemplo, os processos de formação.

Antônio Bolívar (2014), ao realizar uma revisão de alguns pressupostos epistemológicos mais relevantes na atualidade para a pesquisa narrativa (auto) biográfica, é enfático ao dizer que tal abordagem possibilita a representação de aspectos da experiência (aspectos afetivos, cognitivos, comportamentais, entre outros) que o modo clássico (positivista/quantitativo) de fazer ciência exclui. O que demanda a construção de referenciais teóricos e metodológicos que considerem as especificidades “ontológicas, éticas e epistemológicas” deste processo investigativo. Desde modo, vai se delineando no campo das ciências sociais transformações no modo de se pensar e fazer ciência denominada por Bolívar (2014) como um giro, uma virada, na forma de narrar e interpretar os fenômenos sociais. Na contramão das concepções positivistas, Bolívar (2014, p. 114) reivindica e destaca as “dimensões narrativa, emocional ou persuasiva” como elementos necessários na construção de uma sensibilidade investigativa. Nesse contexto, um questionamento epistemológico fundamental se apresenta: como tornar legítimo o conhecimento que se origina das experiências e da subjetividade? Nesta perspectiva, a subjetividade é parte constitutiva do conhecimento social que se revela através da narrativa, do relato biográfico – diálogo que o narrador estabelece consigo mesmo e com quem o ouve – como um “jogo de subjetividades”. O ato de narrar, assim, é um processo dialógico, relacional e comunitário que privilegia a construção de interpretações e significados.

Para este autor, a pesquisa narrativa (auto) biográfica se relaciona com os paradigmas do campo da fenomenologia que compreende que o real é uma construção social, produzida a partir das concepções individuais e coletivas. É ferramenta vital para a incursão em territórios identitários (dos sentidos, dos saberes oriundos da prática e do cotidiano) que se revelam através da linguagem e da dimensão discursiva. A narrativa é compreendida tanto como um fenômeno a ser investigado quanto a metodologia que se utiliza durante uma investigação.

La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. A través de esta influencia se puede mostrar la ‘voz’ de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas

aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quiénes son y en actuar como lo hacen. (Bolívar, 2014, p. 117).

Para Bolívar (2014), a pesquisa narrativa (auto) biográfica tem como objetivos principais: produzir conhecimento, ser formativa (e auto formativa ao considerar a implicação de cada sujeito ao narrar e produzir sentidos sobre sua própria trajetória de formação) e provocar transformações na realidade. Para além de ser uma prática metodológica de coleta e análise de dados, se propõe investigar profundamente as tramas das histórias tecidas na vida e no cotidiano. O que se beneficia com um modo de se pensar a ciência, neste contexto de discussão, que não estabelece limites rígidos, muros, que isolam as diferentes áreas do conhecimento científico no campo das ciências sociais, possibilitando encontros, interseções e a transversalidade entre as diferentes áreas.

Algumas características são elencadas como qualidades essenciais da investigação narrativa (auto) biográfica: ser narrativa (o sujeito investigado constrói uma narrativa própria sobre sua experiência), construtivista (ocorre a organização de um relato de experiências a partir de uma estruturação de sentidos), interacionista (a narrativa é tecida a partir das relações que a pessoa estabelece com outras pessoas e o seu entorno), dinâmica (os significados construídos através das narrativas vão se modificando com o tempo) e contextualizada (as narrativas se situam em um dado tempo/espço histórico-social).

Nesse sentido, Ferrarotti (2010) vai destacar a historicidade profunda do método biográfico, pois embora aponte como condição fundamental para a renovação da pesquisa a centralidade do que o autor vai chamar de materiais biográficos primários, ou seja, as narrativas autobiográficas, incluem também como materiais utilizados pelo método, os materiais biográficos secundários, isto é, os documentos oficiais, correspondências, narrativas e testemunhos escritos, etc., ou seja, todo um material que situa social, histórica e institucionalmente a narrativa do sujeito, que mais do que refletir o social, apropria-se dele e volta a traduzi-lo numa perspectiva que o autor vai compreender como universal singular.

É a partir dos pressupostos epistemológicos acima, que a pesquisa narrativa (auto) biográfica tem se configurado enquanto prática de pesquisa e formação, inclusive, no campo da docência como uma proposta que visa romper com as concepções e práticas escolarizantes que se apoiam na racionalidade técnica. Nesse sentido, a narrativa (auto) biográfica tem possibilitado a construção de novas experiências formativas que consideram o

entrelaçamento entre as histórias pessoais, profissionais e institucionais, como aprendizagens constitutivas das concepções e fazeres docentes.

Assim o mesmo autor, chama atenção para a necessidade da produção de conhecimento sobre questões que as grandes explicações estruturais não dão mais conta, como por exemplo, a compreensão sobre um comportamento individual, a relação entre dois indivíduos, o que leva um indivíduo a querer ser professor, como um professor se forma um professor, entre outras. Questões certamente caras a uma pesquisa narrativa que se debruça sobre a questão da formação de professores.

A seguir, apresentamos neste trabalho, uma das nossas produções mais recentes de pesquisa fruto de uma tese de doutorado de uma das pesquisadoras do grupo, Ana Paula Lobo (2019), a partir de estudos consolidados no grupo de pesquisa, defendida e aprovada em dezembro de 2019, intitulada: Políticas Educacionais e Narrativas das Professoras de Educação Infantil: Produzindo Novos Sentidos Para a Formação Em Serviço na Rede Pública de Ensino. A tese se debruçou sobre o tema das políticas públicas para a formação em serviço de professores da Rede pública de Ensino de Educação Infantil no Brasil e a produção de sentidos sobre esta formação a partir das narrativas de três professoras que atuam neste segmento de ensino, procurando compreender como as normativas e indicações contidas nos documentos que expressam essas políticas são percebidas por estas professoras e afetam seu processo de formação.

2. A PESQUISA: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS

No primeiro momento da investigação, articulou-se os antecedentes da história e da política da educação infantil no Brasil e seus reflexos sobre as políticas públicas voltadas para a formação da criança pequena e de seus professores na contemporaneidade. A seguir foi destacado o contexto histórico e legal das propostas de formação em serviço implementadas a partir dos anos 80 até a presente década no país.

No segundo momento da pesquisa, optou-se, em função do critério de acessibilidade, conhecer o processo de formação em serviço da Educação Infantil municipal da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, sinalizando ao longo da investigação as ações mais recentes, referentes à proposta de formação em serviço desta Rede Municipal para as professoras de Educação Infantil. Como lócus da pesquisa escolheu-se uma Unidade Municipal de Educação infantil (UMEI) da Rede Pública da cidade de Niterói, onde realizou-

se o levantamento das características e peculiaridades de seu espaço físico, o perfil das profissionais entrevistadas, da equipe pedagógica da Unidade, das crianças e de suas famílias. Nesse contexto, fez-se uma leitura atenta do projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Tal documento foi escolhido não só por ter seus fundamentos em leis e políticas públicas voltadas para a Educação infantil, como por conter entre outras coisas, indicações e normativas para o processo de formação em serviço, chamando atenção para as *concepções de Educação Infantil, Infância e Criança, Formação em serviço e Professoras*. Concepções essas que vêm ao longo do tempo, no campo da Educação Infantil, contribuindo para repensar os sentidos da formação do educador da infância, tanto no que se refere, a sua identidade profissional como a especificidade do seu trabalho nas instituições de educação infantil. No diálogo com a proposta pedagógica em questão priorizou-se aspectos que se relacionaram mais diretamente aos objetivos da pesquisa na intenção de compreender os reflexos das políticas públicas da Rede Pública nos programas e propostas de formação em serviço e nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

Logo, o propósito da investigação, com base na pesquisa narrativa (auto) biográfica, foi compreender como três professoras, sujeitos da pesquisa, significam e compreendem suas trajetórias de formação em seus percursos de vida, e como a formação em serviço em seu local de trabalho e os documentos que as orientam, produzem sentidos sobre a docência, refletindo em suas práticas pedagógicas junto às crianças pequenas.

Para isso, o projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição representou um dispositivo de pesquisa documental, um elo no diálogo entre as políticas públicas de educação infantil da Rede Pública e as concepções e práticas da formação em serviço na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). A partir do momento que foi solicitado às professoras, que falassem suas impressões sobre o PPP, o mesmo se revelou um documento importante e de expressão na deflagração de narrativas, a respeito de suas concepções sobre a função e o papel do documento e o impacto do mesmo em suas práticas cotidianas junto às crianças.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a formação em serviço das professoras de educação infantil em diálogo com as políticas educacionais e sua repercussão no processo de formação e profissionalização docente em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), ou seja, uma instituição voltada exclusivamente para o segmento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A intenção

foi compreender através das narrativas das professoras de educação infantil, como elas significam o impacto destas políticas públicas em suas práticas pedagógicas e produzem outros sentidos para sua formação ao longo das suas trajetórias de vida.

Em seguida, os objetivos específicos da pesquisa foram: apresentar a história e a política da educação infantil no Brasil e seus reflexos sobre as políticas públicas voltadas para a formação da criança pequena e de suas professoras na contemporaneidade; analisar uma proposta de formação em serviço de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) para suas professoras, presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, sinalizando as concepções de infância, criança, educação infantil e formação em serviço presentes no documento; compreender como as professoras de educação infantil da UMEI significam o impacto destas políticas públicas em suas práticas pedagógicas e produzem outros sentidos para sua formação.

3. A METODOLOGIA: COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa narrativa (auto)biográfica em questão, privilegiou no desenvolvimento de sua metodologia, os materiais biográficos primários, no caso, as narrativas das professoras de educação infantil da Unidade Municipal de Educação Infantil selecionada, sobre suas experiências formativas no campo pessoal e profissional, em diálogo com os materiais biográficos secundários no caso específico da tese: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UMEI pesquisada; os Referenciais Curriculares da Rede Municipal da cidade de Niterói para a Formação dos Educadores de Educação Infantil; os Documentos Oficiais desta Rede como Regimentos, Cursos, Propostas de Seminários para os educadores, as Políticas Educacionais, Legislações e Referenciais que foram ao longo da história delineando os caminhos e percursos da formação dos profissionais de educação infantil, isto é, todo o material que situa social, histórica e institucionalmente a narrativa do sujeito, que não apenas traduz o social, mas, também, como diz Ferraroti (2010) sobre a historicidade do método biográfico, apropria-se dele e volta a traduzi-lo, singularizando em seus atos a universalidade e a generalidade de uma estrutura social.

O instrumento utilizado na coleta dos materiais biográficos primários ou seja, das narrativas das professoras, foi a entrevista narrativa (EN). As entrevistas narrativas se configuram como recursos metodológicos não estruturados, visando a profundidade, de aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, a partir dos quais emergem histórias de vida do entrevistado e suas relações com o contexto sócio-institucional, ou seja, esse tipo de entrevista visa

encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. Ainda alertam para a importância de o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o informante emprega sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea. Essas asserções se assentam na compreensão de que a linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar: o “aqui” e o “agora” da situação em curso. (Bauer & Jovchelovitch, 2002, p. 92).

A entrevista narrativa tem como uma de suas características começar com um tópico inicial bem abrangente que viabilize uma narrativa mais livre de direcionamentos possíveis, sobre experiências de vida e formação dos sujeitos entrevistados, seguidas de duas a três questões complementares, que remetem às questões de interesse do pesquisador que por acaso não tenham sido abordadas na narrativa inicial.

As Entrevistas Narrativas foram realizadas individualmente com três professoras em diferentes momentos. As professoras foram convidadas a responderem oralmente uma questão inicial com uma característica abrangente sobre suas trajetórias de vida e formação. Ao término das narrativas, a pesquisadora formulou algumas perguntas complementares para esclarecer e ampliar pontos de interesses da pesquisa. As narrativas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

O propósito das entrevistas foi compreender como essas professoras significavam suas trajetórias de formação em seus percursos de vida, e como a formação em serviço em seu local de trabalho e os documentos que as orientam, produzem sentidos sobre a docência, reflexões sobre suas práticas pedagógicas junto às crianças pequenas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados constituiu-se em dois momentos: no primeiro momento a pesquisadora se ateve à análise documental, que se constituiu em analisar os documentos sobre a história e a política da educação infantil e seus reflexos nas políticas públicas voltadas para a formação de crianças pequenas e seus educadores e a análise do projeto Político Pedagógico de uma Unidade Municipal de educação infantil da cidade de Niterói, focando principalmente

na suas concepções de *Educação Infantil, Infância e Criança, Formação em serviço e Professoras*. No segundo momento se debruçou sobre as narrativas de três professoras de uma Unidade Municipal de Educação infantil e suas trajetórias de vida e formação institucionais, procurando promover um diálogo entre a narrativa dos documentos e a narrativa das professoras.

Em relação ao primeiro momento da análise dos documentos, pôde-se perceber de um modo geral, que os mesmos apontam que historicamente, no contexto do atendimento à criança pequena no Brasil, vem prevalecendo a indefinição do perfil profissional do professor deste segmento, onde a presença de uma ênfase na dimensão do cuidado físico à criança, uma percepção como uma profissão feminina por excelência, substituta mais adequada à figura materna, vem predominando em detrimento de sua dimensão educativa institucional. Tais aspectos vêm afetando não só a identidade deste professor como também sua formação profissional.

No segundo momento, pode-se dizer que a organização e a análise do conteúdo das narrativas das três professoras foi inspirado na análise temática, que neste caso se constituiu na definição de duas categorias que surgiram dos objetivos específicos da pesquisa, das questões do Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Educação Infantil, e de temas recorrentes que foram surgindo na narrativa das professoras. Tais temas foram organizados em dois blocos temáticos. Foram eles: O Projeto Político Pedagógico da UMEI e As Políticas Públicas e Trajetórias de Formação Inicial e Em Serviço e Práticas Docentes. Em torno desses dois grandes blocos temáticos, foram organizadas as redes de significação elaboradas pelos professores, o que incluiu suas formas de perceber, avaliar e de se relacionar com os mesmos em suas trajetórias de formação e em seu trabalho docente.

Nos encontros, as professoras narraram, no contexto das entrevistas sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional em um exercício de rememorem suas experiências de formação. As entrevistas foram revelando o entusiasmo das professoras, no momento da narrativa, no exercício de protagonizar-se ao rememorem suas trajetórias, suas experiências no passado, que as ajudaram através do “contar sua história” reverem e reinventarem suas práticas no exercício de rememorar experiência de sua formação acadêmica e profissional no presente. Pode-se dizer, que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se “verdadeiras trajetórias e percursos de descoberta:

essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento, em pesquisa” (Passey, 2009, p. 115).

A seguir destacamos o conjunto de significações atribuídas pelas professoras de Educação Infantil a cada um dos dois grandes blocos temáticos. No que se refere ao primeiro bloco temático: o Projeto Político Pedagógico (PPP), em algumas narrativas é concebido pelas professoras como uma política da Fundação Municipal de Ensino de Niterói que precisa ser seguida, uma diretriz mais burocrática e menos pedagógica, configurado como um “Livro”, o “caminho a ser seguido”, que muitas vezes dificulta o planejamento pedagógico. Em outros momentos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura nas falas das professoras como expressão de planejamento, lugar de leitura e escrita sobre o fazer e o pensar sobre as práticas pedagógicas. As três professoras apontam em suas falas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) como “um documento forte, que pode se tornar potente, quando traz em seu texto a história, as concepções e as práticas presentes na instituição de educação infantil em que trabalham. As três narrativas, reforçam a necessidade de um trabalho mais coletivo e um diálogo com as suas práticas pedagógicas junto às crianças na elaboração permanente do Projeto Político Pedagógico (PPP), demandando mais reuniões de formação em serviço no local de trabalho e espaços de diálogo para a troca de experiências e para exercício do trabalho coletivo. As narrativas das professoras apontam ainda, que o documento deveria ser expressão da proposta de formação das crianças e também das professoras, por isso, precisa ser elaborado permanentemente com a autoria dos sujeitos que protagonizam essa história.

Quanto ao segundo bloco temático: as Políticas Públicas e Trajetórias de Formação Inicial e Em serviço, as professoras compreendem a formação inicial como uma experiência que transforma, desafia e qualifica a prática pedagógica do professor. Nas três narrativas surge o entendimento que a experiência de “formar-se junto”, no coletivo, “torna-se um exercício potente de rever práticas, posturas e construir elos de conhecimentos e experiências, entre adultos e crianças, no exercício de formar-se em serviço inspiradas na infância e nas culturas infantis”. Porém, a formação em serviço é compreendida ainda por elas, como um desafio, que exige do professor de educação infantil um esforço físico por ser tratar de uma docência com crianças pequenas, e também, um esforço mental e reflexivo na sua dimensão pedagógica. Em alguns momentos as professoras ainda compreendem as políticas públicas, especificamente aquelas da Secretaria Municipal de Ensino como “burocráticas e prescritivas, distantes, muita das vezes, das verdadeiras demandas das instituições de educação infantil (UMEs) da Rede”. Em outras passagens das narrativas, as professoras definem política

pública como exercício que deveria contribuir para a produção de “culturas, experiências, valores, formação em movimento, produzida dentro e fora da instituição de educação infantil”.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa nos apontaram, que as professoras puderam dimensionar sua relação às vezes ambivalente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sua própria concepção sobre o seu papel como professora de crianças pequenas, o lugar da criança nesse processo, do cuidar e educar, do brincar e de tantas outras concepções consideradas importantes nos Referenciais da Rede e da UMEI sobre a educação infantil. E também como essa relação com aquilo que deve ser considerado como prescrição e ideal normativo presente em propostas e projetos, interage permanentemente com as inscrições históricas, sociais, institucionais e pessoais nas quais estão imersas essas professoras, e como é importante que esse trajeto social, histórico e institucional de produção de sentidos sobre vários aspectos que constituem os saberes e os fazeres desses professores de Educação Infantil sejam convocados a dialogar com os saberes e fazeres indicados e recomendados nas diretrizes dos documentos oficiais. As narrativas das professoras a seguir, revelaram a urgência das instituições de educação infantil se preparem em duas esferas de atuação: a primeira é a esfera política de se reconhecerem, se legitimarem e lutarem para serem por excelência, instâncias de formação continuada e na segunda esfera, a pedagógica, mantendo os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) inscritos a partir de muitas vozes, representando a história da instituição, as demandas, as narrativas, as experiências, dos sujeitos que fazem parte dessa história, representando historicamente e institucionalmente a formação de cada dia de suas professoras e também de suas crianças. O que se expressa na seguinte fala da professora Michelle: “A política de formação em serviço é potente, dentro do nosso cotidiano, é a nossa formação de cada dia, feita por nós. Falo política porque acho que toda formação do dia após dia é política também”. A pesquisa, ainda nos ajudou a compreender que a formação dos professores no local de trabalho, precisa ir além de ações instituídas das políticas públicas, dos programas das secretarias municipais e também das diretrizes curriculares para a formação dos professores. Logo, essa dimensão da formação precisa se constituir todos os dias para os professores como diz Nóvoa (1995) e Pineau (2014) em experiências instituintes, construídas e reconstruídas ao longo de suas trajetórias e experiências de vida-formação, como na fala da professora Maria Verônica: “Penso o PPP como planejamento, lugar de leitura e escrita sobre o nosso fazer aqui na nossa UMEI. Eu

acho que é importante para a gente saber o caminho, construir juntos, a partir de nossos diferentes saberes, é potente”.

As narrativas das professoras revelaram que a formação do professor, não pode ser tratada apartada das ações das políticas educacionais que trazem em suas narrativas avanços, mas também retrocessos, preconceitos, descaso, descontinuidade e ausência em suas diretrizes e ações para a formação do profissional de educação infantil.

Nessa perspectiva, a contribuição da pesquisa narrativa (auto)biográfica às questões da formação em serviço do professor de educação infantil no Brasil, constituiu-se na possibilidade de compreender de que forma o processo histórico e político no campo da formação de professores desse segmento se atualiza e produz sentidos, nas formas de compreender, pensar e narrar esse processo na voz das professoras, promovendo ao mesmo tempo uma experiência formativa e reflexiva. Assim, pode-se ver que essas professoras reconhecem a necessidade de documentos e diretrizes que cada vez mais afirmem sua identidade profissional, mas ao mesmo tempo, percebem a importância de terem um protagonismo através de um diálogo permanente entre os documentos oficiais com suas normas e diretrizes e suas práticas docentes.

6. CONCLUSÕES

Nossa tentativa no percurso dessa investigação foi de não separar a dimensão *pessoal* da dimensão *profissional* das professoras pesquisadas, e também da pesquisadora, que incluiu seu memorial de formação no escopo da pesquisa. Não dissociar essas duas dimensões na trajetória de vida e formação foi ao longo dessa pesquisa o nosso objetivo e intenção, considerando nesse caminho a presença das vozes e biografias dessas mulheres e profissionais, na tessitura de suas vidas. O trabalho com a pesquisa narrativa de aporte autobiográfico com base nas narrativas e histórias de vida das professoras de educação infantil, contribuiu, de certo, para que as professoras de educação infantil produzissem a partir de suas narrativas, novos sentidos para sua formação de cada dia. Relatos que digam de si próprios e a si próprios, constroem um outro tipo de conhecimento, mais próximo da realidade educativa e de suas histórias de vida e formação: está aqui o sentido da nossa pesquisa. Assim, pensamos que algumas das contribuições que a pesquisa narrativa (auto)biográfica traz à pesquisa qualitativa, é destacar a falsa dicotomia entre o individual e o social, mostrando como esse individual se constitui e traz as marcas dos processos sociais e institucionais, procurando compreender vários aspectos de vida e formação dos sujeitos da pesquisa, a

partir de suas próprias referências ao mesmo tempo singulares e sociais, permitindo a escuta de vozes silenciadas ao longo de vários contextos de produção de políticas públicas para a formação de professores. Certamente, os desafios ainda são grandes e temos pela frente muitos direitos a serem ainda conquistados na educação infantil. Mesmo com alguns avanços na legislação, nos programas de governo e através de alguns documentos e ações do MEC referentes à formação das professoras de educação infantil, é inegável que a fragilidade do financiamento para educação infantil e a pouca expressão desse segmento nas políticas educacionais brasileiras e o pouco tempo reservado para a formação em serviço nas instituições tem dificultado de forma recorrente o direito das crianças e de suas professoras a uma educação infantil que promova e garanta, para ambas, uma formação de qualidade.

7. Referências

- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. (12ª ed). São Paulo: Hucitec.
- Bauer, M. W., & Jovchelovitch, S. (2002). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, (9ª ed). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Benjamin, W. (1986). *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense.
- Bolívar, A. (2014). A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) biográfica. In: Abrahão, M. H. M. B., Bragança, I. F. de S., & Araújo, M. S. (Orgs.), *Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões*. Curitiba - PR: CRV.
- Bragança, I. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: Souza, E. C. de., & Mignot, A. C. V. (Orgs.), *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ.
- Cunha, M. I. (2010). *Narrativas e Formação de Professores: uma abordagem emancipatória*. In: Souza, E. C. de, & Galego, R. de C. (Orgs), *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Dominicé, P. (2010). O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.) (2010). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp191-222). Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In. Nóvoa, A., & Finger, M (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Editora Paulus.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, 63(3), 413-438.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, 19, 20-28.
- Lobo, Ana Paula L. (2019). *Políticas Educacionais e Narrativas das Professoras de Educação Infantil: Produzindo Novos Sentidos Para Formação Em Serviço na Rede Pública de Ensino*. (Tese Doutorado não publicada), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil. <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2019.d.94307954734>

- Nóvoa, A. (1995). Os Professores e a história de sua vida. In: Nóvoa, A. (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.), (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus.
- Passeggi, M. C. (2009). Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, M. C., & Silva, V. B. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Série Artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pineau, G. (2014). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Revista Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Souza, E. C. de (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, 25(11), 22-39.
- Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

A PRÉ-INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UM PROCESSO DE INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?

Antônio José Silva-Gonçalves¹, Sandra Maria Gomes de Azevedo², Jonathan Gonçalves-Oliveira³ e Valéria da Silva Trajano⁴

¹Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz e Universidade Estácio de Sá/UNESA, Brasil - ajs@ioc.fiocruz.br

^{2,3,4}Instituto Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz Brasil
sandraazevedocvt@gmail.com; goncalvesjohn03@gmail.com; valeria.trajano@ioc.fiocruz.br

Resumo. A iniciação científica e pesquisa é um eixo estruturante do ensino médio. Entretanto, a iniciação científica desenvolvida no ensino médio é advinda de programas de Pré-Iniciação Científica (PIC). Esses Programas são desenvolvidos em instituições de pesquisa e ensino de nível superior. A inserção de jovens nesses Programas é meritocrática e tem por base a inclusão social. Esses critérios eliminam uma parcela representativa de estudantes. Este estudo analisou a opinião de 126 estudantes do ensino médio que não participaram do Programa PIC, "Projeto Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ)" (PJT), do Colégio Estadual Deodato Linhares, na cidade de Miracema, Rio de Janeiro, Brasil. A metodologia foi exploratória e qualitativa, cuja questão inicial foi: Para você o que é o PJT? Os depoimentos foram analisados pela Técnica de Análise de Conteúdo, onde 55% dos participantes eram do gênero feminino, 40% do gênero masculino e 5% não se classificaram nos dois gêneros, dentre eles, 27% caracterizaram o Programa como um PIC; 7,9% declararam desconhecer o Programa; 14,3% menosprezaram o Programa e 43,6% consideraram o Programa como uma oportunidade de crescimento intelectual, social ou profissional. Esses resultados apontaram falhas de divulgação, desenvolvimento do processo de segregação escolar e a necessidade de discussão sobre o conceito de inclusão social dos Programas PIC instituídos no país.

Palavras-chave: Inserção; Educação Básica; Projetos Educacionais; Inclusão; Segregação Escolar

THE SCIENTIFIC PRE-INITIATION: AN INCLUSION OR SEGREGATION PROCESS?

Abstract. Scientific Initiation and Research is a structuring axis of high school. However, the scientific initiation developed in high school comes from Scientific Pre-initiation Programs (PIC). These Programs are developed in higher education research and teaching institutions. The inclusion of young people in these Programs is meritocratic and is based on social inclusion. These criteria eliminate a representative portion of students. This study analyzed the opinion of 126 high school students who did not participate in the PIC Program, "Project Young Talents for Science (FAPERJ)" (PJT), from Colégio Estadual Deodato Linhares, in the city of Miracema, Rio de Janeiro, Brazil. The methodology was exploratory and qualitative, whose starting question was: For you what is PJT? The testimonies were analyzed by the Content Analysis Technique, where 55% of the participants were female gender, 40% of male gender and 5% no binaries gender, among them, 27% characterized the Program as a PIC; 7.9% declared they were unaware of the Program; 14.3% dismissed the Program and 43.6% considered the Program as an opportunity for intellectual, social or professional growth. These results pointed out the lack of disclosure, the development of the school segregation process and the need to discuss the concept of social inclusion of the PIC Programs instituted in the country.

Keywords: Insertion; Basic Education; Educational Projects; Inclusion; School Segregation

1. INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro faz parte da educação básica e integra uma Base Curricular Comum com outra diversificada que compreende a formação para o trabalho, de caráter

técnico; iniciação científica e tecnológica; ampliação e formação cultural. A iniciação científica e pesquisa são campos estruturantes do ensino médio brasileiro, última etapa da educação básica (Brasil, 2009). Nessa fase, os estudantes devem ter experiências de produção e socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos que ocorrem na sociedade relacionando teoria com a prática. Apesar da iniciação científica e pesquisa ser um dos campos estruturantes do ensino médio brasileiro, ainda é um campo de atuação negligenciado.

A iniciação científica desenvolvida no ensino médio é proveniente de programas de Pré-Iniciação Científica (PIC). O primeiro PIC, no Brasil, foi fruto do sonho de um pesquisador que por base em suas experiências passadas acreditou na formação do jovem pesquisador, na tenra idade. Com base nesse sonho nasceu o Programa de Vocação Científica (PROVOC), em 1986, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz/Ministério da Saúde, localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil (Medeiro et al., 2016).

Desde então outros PIC surgiram no Brasil, utilizando o Provoc como modelo. Esses PIC são instituídos por política pública educacional, financiados pelo Estado e em parcerias com universidades, institutos pesquisa e tecnologia. O modelo pedagógico desenvolvido é baseado em metodologias ativas, conhecido pelo formato de projetos, sob a orientação de pesquisadores qualificados com mestrado ou doutorado. Além disso, os PIC são direcionados para estudantes da rede pública, algumas exceções permitem a participação de estudantes da rede privada. Esses PIC têm como um dos objetivos a inclusão de jovens de classes sociais desfavorecidas (Arantes & Peres, 2015).

A importância das práticas de PIC na educação básica tem sido repensada e valorizada em diferentes instituições, além de ser alvo de estudo de pesquisadores que registram e analisam as experiências com jovens participantes de tais Programas. Esses pesquisadores são unânimes em concluir que a participação de estudantes de educação básica em atividades de pesquisa é positiva tanto os estudantes envolvidos quanto os pesquisadores que necessitam de integrantes para o desenvolvimento dos projetos, e incentivando esses estudantes a seguirem uma carreira acadêmica (Sousa & Filipecki, 2009; Sousa, 2010; Conceição, 2012; Cardoso, 2016).

Devido ao apoio de agências de fomento para essa atividade diminui o fosso entre ensino médio e ensino superior, além de contribuir para a propagação da pesquisa e da iniciação

científica no ensino médio. Por outro lado, há uma parcela de estudantes não é selecionada, sendo excluída do programa. Neste estudo analisamos a opinião de estudantes que não participaram do Programa de PIC, denominado “Projeto Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ)”, desenvolvido no Colégio Deodato Linhares, na cidade de Miracema no noroeste do estado do Rio de Janeiro, Brasil.

1.1 Projeto Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ)

O “Projeto Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ)” faz parte de um Programa desenvolvido pelas instituições: Fundações Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ) e a Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho (FAPERJ). O Programa tem parcerias com Instituições de Pesquisa e Universidades Públicas e Privadas do Estado do Rio de Janeiro, abraçando diferentes áreas do conhecimento. Por meio desse Programa, estudantes da rede pública estadual de ensino médio e profissional são inseridos na PIC. Os objetivos do Programa são (i) selecionar estudantes com interesse pela ciência e potencial para atuar em pesquisa científica; (ii) estimular a formação dos estudantes; (iii) identificar novos talentos para atuação profissional no campo do saber científico; (iv) contribuir para a difusão dos conhecimentos científicos, desmitificando a ciência e articulando pesquisa e ensino.

O ingresso de jovens no Programa é seletivo e os critérios de inclusão são: (i) média igual ou superior a sete; (ii) não apresentar dependência em disciplinas curriculares; (iv) faixa etária de 15 a 18 anos (v) entrevista oral e escrita. Na entrevista, o estudante é avaliado quanto à disponibilidade de carga horária, interesse por atividades científicas e facilidade de argumentação. Todos os estudantes que não se enquadram em algum desses critérios são excluídos.

O Programa compreende dois estágios. Estágio Inicial, que tem duração de seis meses (julho-dezembro). No final do estágio, o estudante apresenta um relatório das atividades realizadas e poderá solicitar a renovação do estágio para o estágio avançado que é direcionado aos jovens que demonstraram mais afinidade com a atividade científica e desejam dar continuidade aos seus projetos de pesquisa por mais doze meses. O estudante finaliza com a apresentação do relatório final seus resultados na Jornada Científica, que é realizada anualmente pela coordenação do projeto, em cooperação com a FAPERJ e com as instituições parceiras. A partir de 18 de julho de 2003, os programas passaram a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/MCT

(CNPq), que disponibiliza bolsas de estudo de PIC júnior, as bolsas têm como finalidade auxiliar no deslocamento e alimentação dos participantes. Atualmente, o valor da bolsa é de R\$ 210,00 (duzentos e dez reais). Vale ressaltar que no Brasil, em 26 de dezembro de 2019 o salário mínimo nacional era de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais). Portanto esses estudantes recebem 21,04% desse salário, que representa em dólares americanos, nessa época, U\$50,60 (cinquenta dólares e sessenta cents) ou € 46,26 (quarenta e seis euros e vinte e seis cents).

1.2 Projetos Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ) na cidade de Miracema

No ano de 2010 foi implantado o Projeto Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ), no Colégio Estadual Deodato Linhares (CEDL), na cidade de Miracema no Noroeste do estado do Rio de Janeiro, com a participação de quatro estudantes do segundo ano do ensino médio. Esses estudantes foram selecionados segundo os critérios estabelecidos no edital da FAPERJ, descrito anteriormente. Num estudo retrospectivo sobre esse Programa analisou-se o período de vigência de 2010 a 2017 no qual 137 jovens participaram, dentre eles, 55% eram do gênero feminino e 45% do gênero masculino (Azevedo, 2019). Do total de participantes, 94% ingressaram no nível superior, e nesse grupo de graduandos, 64% cursaram universidades públicas e 56% cursaram universidades privadas com bolsas de 100% pelo Programa Universidade para todos (PROUNI). Vale ressaltar que 30% optaram pela área de Ciências da Saúde e 19% pelas Ciências Biológicas. Durante esse período, foram desenvolvidos 93 projetos, sendo que 32, ainda estão em execução. Os projetos abordavam a realidade da cidade, seja histórica, literária, social, ambiental e/ou de saúde, atualmente, participam do Programa 14 estudantes desenvolvendo 20 projetos.

O CEDL tem, em média, mil estudantes por ano, mas seu espaço físico pode comportar até dois mil estudantes. Considerando essa informação, o número de vagas para participar no Programa é limitado e com um quantitativo de vagas baixo em relação a quantidade de estudantes na escola.

Vale ressaltar que o Programa em Miracema tem um dos maiores quantitativos de vagas em todo estado do Rio de Janeiro, em média recebe 20 bolsas anualmente. Dessa forma, um grande quantitativo de estudantes fica impossibilitado de participar, mesmo atendendo aos critérios. Portanto, o processo seletivo e de concessão das bolsas é bem criterioso e meritocrático. Muito embora, as premissas do PIC partem de um princípio de inclusão de jovens de classes sociais mais desfavorecidas ao meio científico. O PIC tem como

característica ser desenvolvido no interior de uma instituição de pesquisa e ensino, como universidades ou centros de pesquisas. O PIC de Miracema é uma exceção, pois estava vinculado a um Centro de Vocação Tecnológica (CVT) de Miracema, porém suas atividades foram encerradas. Dessa forma, o PIC permaneceu na cidade utilizando as dependências do CEDL.

A lógica de inclusão dos participantes no PIC é ambígua, pois tanto é meritocrática quanto tenta compensar as desigualdades sociais, uma vez que tenta favorecer jovens de classes menos favorecidas. Apesar das premissas do PIC, ao selecionar seus integrantes, não considera que todos os estudantes devam desenvolver os seus talentos independente do seu desempenho escolar, de suas condições físicas e financeiras. Fato compreensível, pois esses PIC não foram criados no intuito de desempenhar o papel da escola, pois esta por muitos anos têm sido mais excludente do que inclusiva, na maioria dos países, às vezes, de forma sutil (Resende, 2003; Dubet, 2004; Dayrell & Jesus, 2016). Essa meritocracia que rege os PIC tem sido questionada, a ponto de determinados PIC inserir estudantes em seus Programas independente da classe social desses estudantes (Ferreira, 2003).

Além disso, devemos considerar que esse processo de inclusão meritocrático pode levar a segregação, principalmente quando o Programa é desenvolvido dentro de uma instituição escolar. O termo segregação está relacionado a um tratamento desigual, na maioria das vezes injusto, sendo atribuído a uma pessoa ou a um grupo baseado em preconceitos de diferentes ordens, como étnicos, religiosos, sexual, de gênero, dentre outros. A segregação escolar ocorre quando há agrupamentos de indivíduos por características comuns que recebem tratamento diferenciado. Esse agrupamento ou segregação na educação, tem sido abordado principalmente quando estão relacionados à associação de dimensões territoriais e de locais de residência. Exemplo disso são estudos que relatam os processos de alistamento escolar em diferentes cidades do Brasil ou do mundo, que favorecem a segregação social e urbana (Costa & Bartholo, 2014; Mendes, 2017). Geralmente a segregação afeta diretamente a qualidade e a equidade do sistema educacional acarretando a injustiça social.

A segregação de estudantes por condições específicas pode influenciar na qualidade do ensino e no desenvolvimento intelectual desses estudantes, que, por conseguinte são tratados no meio escolar de forma diferenciada. Vygotsky (1998) desde o século XX defendia a interação social e por meio de seus estudos, demonstrou que o processo ensino e aprendizagem são enriquecidos entre indivíduos de diferentes faixas etárias, assim como

a interferência do meio cultural nesses processos. Características comuns, principalmente de desigualdade social, cultural, econômica, até mesmo a segregação de estudantes violentos geram a evasão escolar, pois estes estudantes que apresentam baixo desempenho escolar ou tem dificuldade de construção de novos conhecimentos podem se tornar estagnados e desmotivados (Haahr et al., 2005; Brito & Costa, 2010; Bartholo & Costa, 2014).

Vários artigos relatam a experiência de participantes de PIC (Sousa & Filipecki, 2009; Sousa, 2010), mas há escassez de informações a respeito dos estudantes que participaram do processo seletivo e não foram selecionados e também dos que não puderam participar por não apresentar os critérios mínimos do processo seletivo. Neste estudo analisamos as opiniões de 126 estudantes do Colégio Estadual Deodato Linhares que não participaram do Programa. Este estudo foi uma iniciativa de Jovens Talentos do ano de 2019, que tiveram a curiosidade de saber a opinião dos estudantes que não participaram do Programa.

2. METODOLOGIA

Este estudo apresenta um caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa, quando o conhecimento é considerado um processo socialmente construído pelos indivíduos numa interação constante, dentro de uma determinada realidade. Uma grande quantidade de informações detalhadas dessa realidade nos possibilita compreender a sua totalidade, e pode levar à resolução de problemas (André, 2005). Portanto, para pesquisar essa realidade, precisamos estar imersos nela ou no mínimo mais próximos para conhecer os códigos da comunidade, como a cultura, a linguagem, as vivências, entre outros (André, 2005). Estar imerso, não significa que o pesquisador vai interferir com sua visão de mundo, seus valores e emoções na análise dessa realidade. Muito embora nenhuma pesquisa qualitativa ou quantitativa seja neutra (Minayo, 1998).

O presente estudo foi desenvolvido em 2019 e partiu da curiosidade de estudantes do PIC Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ), desenvolvido no Colégio Estadual Deodato Linhares (CEDL) localizado na cidade de Miracema, no noroeste do estado do Rio de Janeiro/Brasil. A questão norteadora deste estudo foi: Como os estudantes do CEDL que não participaram do Programa Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ) o percebem?

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar as percepções desses estudantes sobre o Programa Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ). Para tanto, os Jovens Talentos (JT) construíram um questionário como instrumento de coleta de dados, com seis questões

abertas e validadas pelo Comitê de Ética da Fundação Oswaldo Cruz, sob o número de registro: 2.109.868. No entanto, neste estudo analisaremos apenas uma questão - Para você o que é o Projeto Jovens Talentos? - devido à riqueza dos achados e o espaço limitados para a exposição dos dados e das discussões e reflexões geradas.

O questionário é uma técnica de coleta de dados utilizada para obter informações sobre um tema específico. Essa técnica é muito utilizada em pesquisas qualitativas porque permite questionar um elevado número de indivíduos em curto espaço de tempo. As perguntas formuladas devem ser em linguagem clara e objetiva e o questionário deve ser testado quanto a sua pertinência (Gil, 1987).

Os resultados preliminares nos levaram a refletir sobre os PIC e suas problemáticas. Além disso, os achados expostos neste estudo podem servir como um passo inicial para outras pesquisas sobre o assunto de forma mais profunda. Os depoimentos dos questionários foram analisados segundo a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se apropria de um conjunto de técnicas de análises das comunicações, no intuito descrever o conteúdo das mensagens ao mesmo tempo nos permite a inferência de conhecimentos relacionados à produção e recepção de mensagens. Nesse tipo de análise de conteúdo, podemos nos cercar de técnicas precisas e objetivas que nos permite a descoberta do verdadeiro significado da mensagem, ou seja, o que está por trás do texto/imagem ou discurso (Bardin, 2011).

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três fases distintas que compreende inicialmente (i) pré-análise; fase na qual realizamos uma leitura flutuante dos depoimentos do questionário, construindo nossas primeiras impressões sobre eles; Nessa fase também observamos as seguintes regras: (a) a regra da exaustividade, todos os elementos contidos nos dados são analisados exaustivamente; (b) a regra da representatividade, na qual o quantitativo da amostra deve ser representativo do universo pesquisado; (c) regra da homogeneidade, os documentos analisados devem abordar o mesmo assunto; (d) regra da pertinência, os documentos analisados devem atender aos objetivos da pesquisa. Na fase de (ii) exploração do material consistiu na exploração do material, nessa fase se construímos as unidades de registro, de contexto e classificação por analogias. Nessa etapa analisamos os discursos para criar as categorias, logo frases como *Um projeto que ajuda os alunos a ter mais contato com a ciência em si* foram agrupadas com outras de mesmo contexto tais como: *um projeto de iniciação científico onde ele insere o jovem no meio científico e diminui o analfabetismo científico introduzindo projetos* ou *um projeto de*

pesquisa que envolve várias áreas da ciência. Dessa forma na etapa de (iii) tratamento dos resultados provenientes da análise, com esses depoimentos constituímos os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico. Nesse caso o núcleo de sentido foi : projeto de iniciação científica. Esses dados condensados e as informações destacadas para análise, possibilitou as interpretações inferenciais, passando por uma análise intuitiva, reflexiva e crítica, como destaca Bardin (2011). Estas duas etapas foram realizadas para a identificação de todos os núcleos de sentidos apresentados nesse artigo, assim como o seu percentual nos 126 depoimentos analisados. Ressaltamos que a análise de conteúdo pode ser também uma análise de significados, pois ela pode ser aplicada a diversos discursos com uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa quanto ao conteúdo, extraindo seus significados. Ressaltamos que a discussão deste artigo se apoia nos referenciais temáticos do campo de estudo de Programas PIC, exclusão e inclusão social e escolar, com discussões e reflexões sobre os pontos convergentes e divergentes e apresentados na discussão dos resultados desta pesquisa.

3. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os sujeitos da pesquisa foram 126 estudantes do ensino médio do CEDL, em Miracema, cidade localizada no noroeste do estado do Rio de Janeiro/Brasil. O perfil desse grupo se caracteriza, em sua maioria, por estudantes do sexo feminino. Esse perfil vai ao encontro dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que demonstra que cresce o número de mulheres em todos os níveis de ensino, no Brasil e esse crescimento se consolida como maioria a partir do ensino médio (INEP, 2019). Apesar desse número crescente, o assunto gera polêmica sobre a valorização da mulher no mundo do trabalho, nas escolhas profissionais e as implicações com questões de gênero, dentre outras (Barros & Mourão, 2018).

Quando questionados sobre o que é o Projeto Jovens Talentos, 27% (34/126) dos participantes caracterizaram como um *Programa de PIC*, demonstrando conhecer o Programa. “*O projeto jovens talentos é um projeto de iniciação científica onde ele insere o jovem no meio científico e diminui o analfabetismo científico introduzindo projetos.*” e “*É um projeto de pesquisa que envolve várias áreas da ciência.*” O programa Jovens Talentos para Ciência (FAPERJ) existe nessa unidade escolar desde 2010, portanto esperávamos que um grupo bem maior de estudantes conhecesse os objetivos do projeto. Nesses dados, identificamos uma falha no processo de divulgação interna do Programa, pois 7,9% (10/126)

declararam *desconhecer o Programa*, 3,9% (5/126) que responderam de *forma evasiva*, como: *interessante, projeto da escola*, os 2,4% (3/126), *não responderam a questão*, esse percentual resulta em 14,2% de desconhecimento total ou parcial sobre o programa.

Esses relatos nos levaram a questionar o processo de divulgação interna do Programa no interior da unidade escolar. Ressaltamos que o Programa possui uma página no Facebook criada pelos participantes do Programa JT, desde 2017. Além disso, verificamos que 14,3% (18/126) se referiram ao Programa com *menosprezo*. *“jovens que... trabalham com ciências e usam jaleco fora do ambiente adequado?”*, *“The Littles lab coats...”*, *“Uma perda de tempo, pois em nada acrescenta”*. Dentre os 14,3% há aqueles que até *gostam do projeto, mas menospreza mesmo assim*. *“Um projeto legal, mas que eu não tenho interesse de entrar, porque parece enjoativo, chato e muito ranço (algumas pessoas legais), mas acho que são pessoas normais, devem ser tratadas iguais.”* e *“É um projeto legal, porém atrapalha o desempenho de alguns alunos.”*

Uma percentual minotário porém significativo, desconhece e menospreza o programa, sendo mais de um quarto do total de participantes avaliados (28,5 %).

Esses estudantes adotam atitudes de ressentimento típicas de adolescentes, que se sentem injustiçados ou excluídos, de um determinado grupo social. Por outro lado, nesse achado podemos perceber a construção de um processo de segregação se instalando no meio escolar. Um grupo de estudantes que se acham preteridos, portanto menosprezam o Programa e formam opiniões de valores que evidenciam a desigualdade escolar.

Ao mesmo tempo, podemos ter outro grupo que se acha superior em relação ao anterior.

Esses resultados nos levaram a refletir sobre o processo de segregação que está se instalando no ambiente escolar, gerado pelo Programa. A segregação escolar advinda dos padrões de distribuição de oportunidades escolares é um tema discutido desde meados do século XX na América do Norte (Costa & Bartholo, 2014), para o qual as propostas de correção são escassas, mas que geram reflexões sobre a importância da igualdade de oportunidade para todos no ambiente escolar. Muito embora, não tenhamos como solucionar de imediato o problema, reconhecemos essa realidade e a necessidade de aprofundar os nossos estudos em relação a essa temática, na busca de mecanismos para enfrentamento dessa problemática gerada nesse contexto escolar.

Neste estudo identificamos também que 43,6% (55/126) dos estudantes consideraram o Programa como uma oportunidade de crescimento intelectual, social ou profissional, que ajuda os estudantes a terem acesso a estudos mais elaborados. *“É um projeto que tem um ensino mais elevado para alunos que tem potencial de ter um futuro bem sucedido em relação ao emprego.”* Outro achado significativo que nos alertou, foi a aceitação da exclusão de uma parcela dos estudantes (44,5%), isso é um sinal que também requer questionamentos. Esse grupo considera normal não estar entre os melhores e aceitar um ensino diferenciado sem questionar o papel da escola, como reprodutora de desigualdades sociais, demonstrando a falta de criticidade desses estudantes, uma das características primordiais para o enfrentamento das condições adversas da sociedade brasileira (Resende, 2003).

A exclusão social é um fator muito marcante na sociedade brasileira, principalmente, as exclusões determinadas por fatores socioculturais e os jovens são parte integrante desse processo, no que tange a educação. A cada ano, vários jovens abandonam as escolas ou consideram que concluíram seus estudos quando terminam a educação básica, muitos nem sequer têm ideia de que existem outras aspirações acadêmicas. Esse pensamento é compatível com a escola republicana dos anos 30 do século XX, na França, quando a maioria dos estudantes de classes menos favorecidas apenas concluía a escolaridade obrigatória. Já a partir da década de 60, ficou evidente o papel excludente da escola e sua reprodução das desigualdades sociais, os estudantes mais fracos são impostos a uma subvalorização da sua mão de obra devido a baixa escolarização (Resende, 2003; Dubet, 2004; Dayrell & Jesus, 2016).

No discurso dos estudantes nos deparamos com uma das falhas do PIC, que reproduz à escola que seleciona os estudantes pelo seu desempenho, os mais fracos são excluídos do acesso a uma carreira acadêmica como podemos constatar em um dos discursos: *“Encontrar jovens bons e ajuda-los em seu desempenho.”* Os métodos pedagógicos ativos requerem uma condição social melhor dos estudantes e pais que se mobilizem e estimulem seus filhos, uma forma sutil de seleção. Vários problemas se inter cruzam com os expostos, na tentativa de contornar esse papel social da escola como as condições socioeconômicas, mas ao analisar o conjunto, nos deparamos com o afastamento da escola do seu papel primordial de preparar o indivíduo para a sociedade em que vivem e para a transformação de sua realidade, por mais desigual que seja (Dayrell & Jesus, 2016).

Os programas de pré-iniciação científica no Brasil, tem demonstrado resultados surpreendentes, que podem ser constatados por diversos relatos de participantes dos programas por meio de transformações de vida e aspirações. A metodologia de projetos científicos já estimulou vários jovens de classe menos favorecidas a seguirem a vida acadêmica e se realizarem profissionalmente (Azevedo, 2019). No entanto, temos que reconhecer que o modelo não pode fortalecer um sistema arcaico centrado na meritocracia, *“onde alguns alunos tem a oportunidade de pesquisar mais e se preparam para a faculdade”*, como declarou um dos estudantes. O programa deveria se expandir de modo a alcançar todos os jovens e proporcionar uma escola de qualidade e igualitária que forma cidadãos críticos e aptos para a realidade do século XXI.

Para tanto, com a inserção da iniciação científica e pesquisa como eixo estruturante do ensino médio, que está em fase de transição para ensino integral, os PIC poderiam adotar ou se instalar em uma escola pública ou privada, pois não defendemos a exclusão, possibilitando a participação de todos os educandos. Essa iniciativa nos possibilitaria constatar que a metodologia de projetos, desenvolvida por esses programas é capaz de transformar e incentivar, até mesmo estudantes de baixo rendimento escolar, que podem apresentar um grande potencial criativo. Vários autores têm demonstrado que o sucesso desses programas, na maioria das vezes, está centrado na metodologia ativa de projetos. Então, por que excluir? Ou Por que segregar?

4. CONCLUSÕES

Os programas de PIC têm incluído vários jovens de classes sociais desfavorecidas nas instituições científicas brasileiras, desde a sua criação em 1986. Pesquisas apontam a influência positiva desses programas na visão de mundo desses estudantes e o seu incentivo na vida acadêmica desses jovens. A contribuição do PIC para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e intelectual é notório para o estudante. Dessa forma, esses jovens não só construíram conhecimentos como também transformaram a sua realidade. Contudo, nesta pesquisa identificamos pontos que alertam para um processo de segregação por um quarto dos participantes, e aproximadamente 50% dos estudantes avaliados sentem-se excluídos pelo não pertencimento ou não merecimento. Por isso, é muito cruel para essa parcela de estudantes que não tiveram a oportunidade de participar do programa, devido a não preencherem os critérios estabelecidos ou pelo número reduzido de vagas. Esses estudantes que não preencheram os critérios são na verdade, estudantes que deveriam participar desse programa também, para desenvolver habilidades e competências para a

construção uma realidade melhor. Tanto a exclusão, como a segregação e a meritocracia no ambiente escolar, são temas de discussão e são gerados e ampliados por diversos fatores socioeconômicos e culturais. Nesta pesquisa, evidenciamos um processo de segregação escolar oriundo do processo seletivo meritocrático que faz parte da maioria dos PIC, no Brasil. Entretanto, estes programas têm sido extremamente positivos para os estudantes que participam. Por outro lado há uma escassez ou ausência de literatura sobre o quanto a exclusão de participação em um Programa como esse pode interferir na autoestima, continuidade nos estudos e a na vida profissional de estudantes não selecionados. Ressaltamos que reconhecemos o valor desses programas e acreditamos que as escolas necessitam se apropriar do eixo estruturante de iniciação científica e o desenvolver na escola, em parceria com as instituições científicas da região, com a participação de todos os estudantes de forma inclusiva e igualitária. Almejamos que este estudo exploratório possa gerar futuras pesquisas, que discutam o processo de inclusão, e políticas públicas destinadas para estudantes não selecionados para programas, para que não se sintam excluídos na comunidade escolar e não fomentem um sentimento de segregação.

Agradecimentos. (FAPERJ) pela implantação e manutenção do “Projeto Jovens talentos para Ciência (FAPERJ)”, na cidade de Miracema/ Rio de Janeiro/Brasil.

5. REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro.
- Arantes, S. F., & Peres, S. O. (2015). Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(1), 37-54. Recuperado em 24 de abril de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Azevedo S.M.G. (2019) *Estudo das contribuições educacionais e sociais do Programa Jovens Talentos para Ciência Faperj, em Miracema-RJ*. (Tese de Doutorado não publicada), Programa de Pós-graduação do Ensino de BiocFIOCRUZ-RJ, Rio de Janeiro-RJ.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, e174090.
- Bartholo, T. L., & Costa, M. (2014). Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades escolares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 44(153), 670-892.
- Brasil (2009). Portaria nº 971 de 09 de outubro, 2009. (2009, 13 de outubro). *Institui o Programa Ensino Médio Inovador*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 52.
- Brito, M. S. T., & Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500-510.

- Cardoso, F.S. (2016). *Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia*. (Tese de Doutorado não publicada), Rio de Janeiro: UFF.
- Conceição, A. J. (2012). *Contribuições do Programa de Iniciação Científica Junior na Universidade de Londrina – UEL: a formação de um habitus adequado ao campo*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR.
- Costa, M., & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educ. Soc.*, 35 (129), 1183-1203.
- Dayrell, J.T., & Jesus, R. E. (2016). Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, 37 (135), p.407-423.
- Ferreira, C. A. (2003). Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 115-130.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Haahr, J. H. et al. (2005). *Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute. Disponível em <http://www.danishtechnology.dk>. Acesso em: 28/02/2020.
- Medeiros, C. M. B., Braga, C. N., Frutuoso, T. M., & Filipecki, A.T. P. (2016). *Olhares, escritos e memórias: 30 anos do Programa de Vocação Científica*. 454p. Rio de Janeiro: EPSJV.
- Mendes, I. A. A. (2017). *Território e Segregação Escolar: um estudo da cidade de Belo Horizonte*. (Tese de doutorado não publicada), Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Minayo, M.C.S. (1998). *A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar*. Movimentos. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49.
- Dubet, (2004). *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, 34(123), 539-555.
- Rezende, N. L. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Sousa, I. C. F. (2010). Os egressos do Programa de Vocação Científica do Rio de Janeiro e suas concepções sobre trabalho. *Ciência em Tela*, 3, 1-9.
- Sousa, I. C. F., & Filipecki, A. T. P. (2009). Mentoring the relationship that makes the difference in scientific research training for youth. IEEE Professional communication society. *Newsletter*, USA, v.53, nº7.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUEM OS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

Maria do Céu Sá¹ e Ana Sofia Nabais²

¹Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), UI&DE Portugal. ceu.sa@esel.pt

²ESEL, Centro Hospitalar Universitário Lisboa Norte, Portugal. ana.nabais@esel.pt.

Resumo. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia introduziu mudanças significativas na área de saúde, constituindo um desafio para a prestação dos cuidados de enfermagem. Na formação dos enfermeiros, vários tipos de equipamentos e tecnologias educacionais são utilizados salientando-se as tecnologias de informação e comunicação (TIC), cujo objetivo é facilitar o processo de ensino-aprendizagem, complementando os métodos de ensino tradicionais. As escolas de enfermagem têm por objetivo preparar futuros enfermeiros habilitados a utilizar as novas tecnologias emergentes e trabalhar em contextos diversificados. Neste artigo, pretendeu-se compreender a importância que os estudantes de enfermagem atribuem às TIC no processo de formação. A metodologia adotada foi a realização de entrevistas individuais com estudantes de enfermagem, no tratamento de dados utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os estudantes reconhecem as vantagens das TIC na sua aprendizagem como futuros profissionais de saúde. Estes usam principalmente o computador e telemóvel com o objetivo de realizar pesquisa, comunicar e efetuar estudo autónomo, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, a tomada de decisão e a promoção da continuidade nos cuidados de enfermagem. Os estudantes de enfermagem consideram as TIC como ferramentas facilitadoras não só no contexto académico, mas também na prática clínica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Enfermagem, Estudantes, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

WHAT IMPORTANCE DO NURSING STUDENTS ATTRIBUTE TO NEW TECHNOLOGIES

Abstract. The development of science and technology introduced significant changes in the health area, constituting a challenge for the provision of nursing care. In the training of nurses, various types of educational equipment and technologies are used, with emphasis on information and communication technologies (ICT), whose objective is to facilitate the teaching-learning process, complementing traditional teaching methods. Nursing schools aim to prepare future nurses qualified to use the new emerging technologies and work in diverse contexts. In this article, it was intended to understand the importance that nursing students attach to ICT in the learning process. The methodology adopted was to conduct individual interviews with nursing students, for the treatment of the data was used content analysis. The results revealed that students recognize the advantages of ICT in their learning as future health professionals. They mainly use the computer and mobile phone with the aim of conducting research, communicating and conducting an autonomous study, which facilitates the teaching-learning process, decision making and the promotion of continuity in nursing care. In short, nursing students consider ICT as facilitating tools not only in the academic context, but also in clinical practice.

Keyword: Education, Information and Communication Technologies (ICT), Learning, Nursing, Students.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a saúde e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são temas bem presentes no nosso quotidiano em diversos domínios do conhecimento.

A compreensão da intercepção destas áreas implica reconhecer a saúde como tema de vital importância para a natureza humana (física, psicológica, social e espiritual) e sociedade constituída por ela e para ela. Por outro lado, a utilização das TIC na educação tem crescido rapidamente nas últimas décadas, nomeadamente no âmbito do ensino superior e, especificamente no âmbito do ensino em enfermagem (Button, Harrington, & Belan, 2014), o que não só alterou a forma como vivemos e trabalhamos, mas também criou a necessidade de transformar o modo como aprendemos (Venkatesh, Bala, Sykes, & Management, 2010).

A formação convencional em sala de aula deixou de ser o único espaço de aquisição e acesso ao conhecimento para adquirir e desenvolver novas aprendizagens. A internet permite comunicar e partilhar informações, pondo ao dispor saberes que podem ser transformados em conhecimento. As novas tecnologias permitem ainda a existência de ensino à distância em modo de *e-learning* e, deste modo o estudante passa a ter maior responsabilidade na sua aprendizagem e o professor como tutor, pode conduzir e apoiar o estudante a construir o conhecimento (Garrison, 2011). As ferramentas digitais à disposição nas instituições de ensino como as plataformas de partilha de documentos, possibilitam o ensino *e-learning* permitindo a comunicação estudante-professor à distância, complementando o método tradicional de ensino presencial (Woo & Kimmick, 2000).

As escolas de enfermagem preparam os futuros enfermeiros para exercer a sua profissão em unidades de saúde cada vez melhor equipadas com tecnologias digitais. Assim, é esperado que tanto os professores de enfermagem, como os estudantes de enfermagem incorporem estas tecnologias precocemente para facilitar o processo ensino-aprendizagem e a integração no mundo do trabalho (Elder & Koehn, 2009).

A utilização das TIC nos cuidados de enfermagem, permite aceder a conhecimento para fundamentar a tomada de decisões relacionadas com os cuidados de enfermagem, organizar os serviços de saúde relativamente a registos, avaliação e gestão dos cuidados prestados. Por outro lado, possibilita rentabilizar os recursos humanos e tecnológicos tornando os sistemas de saúde mais eficazes. A utilização de programas informatizados de registo dos cuidados de saúde utilizando linguagem uniformizada, veio permitir a criação de indicadores de saúde que refletem a qualidade da prestação dos cuidados de enfermagem (Lima, Antunes, & Silva, 2015).

A facilidade com que se adquirem dispositivos eletrónicos móveis como computadores portáteis, tablets e telemóveis, bem como, o acesso rápido e fácil à internet, tornou possível

aceder em qualquer hora e em qualquer lugar a redes sociais e a informação de acesso livre *on-line*. Esta realidade, mudou a forma como os estudantes aprendem e comunicam, nomeadamente os estudantes de enfermagem (Mariño, Habibi, Morgan, & Au-Yeung, 2012). Estes contactam com as TIC não apenas nas instituições de ensino, mas também nos estágios realizados em hospitais e outras instituições de saúde e, estas são, portanto, uma importante ferramenta de aprendizagem e de trabalho como futuros enfermeiros.

Com o desenvolvimento da tecnologia surge também a *e-saúde* como uma realidade atual e intrínseca aos cuidados de saúde em todo o mundo, sendo um conceito que se baseia na capacidade das novas tecnologias, nomeadamente a internet, permitir elevar o conhecimento das pessoas sobre a sua saúde. A *e-saúde* possibilita também melhorar a gestão de cuidados e recursos de saúde, facilitar a comunicação entre os profissionais deste ramo e entre estes e as pessoas que deles necessitam, promovendo a maior acessibilidade aos cuidados (Shaw et al., 2017). Deste modo, as TIC são cada vez mais utilizadas nos cuidados de saúde, como forma de ajudar a pessoa com doença crónica ou aguda a gerir a sua condição. Existem vários estudos que comprovam a eficácia das intervenções *web* como forma de fornecer programas educacionais e monitorizar doenças crónicas (ex: diabetes e DPOC). Estes programas ajudam a promover o autocuidado e a autoeficácia dos doentes, tornando-os mais participativos na gestão da sua doença (Stellefson et al., 2013).

Como docentes de enfermagem numa Escola Superior de Enfermagem, consideramos que as TIC têm um papel fulcral no processo formativo dos estudantes, quer a nível teórico e teórico-prático, quer no âmbito do ensino clínico, sendo este último uma fase crucial na sua formação (Charleston & Happell, 2005). Pensamos que o presente estudo encontra a sua fundamentação neste pressuposto, ambicionando compreender o processo de preparação dos nossos estudantes e de ser enfermeiro, bem como, explorar a importância que estes atribuem a estas tecnologias durante a sua formação em enfermagem, pretendendo contribuir para a melhoria contínua da formação dos estudantes de enfermagem.

O presente estudo tem como finalidade analisar a importância da utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem, na perspetiva dos estudantes da Licenciatura de Enfermagem e, como pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Esboçada a finalidade é imprescindível o enunciado dos objetivos do estudo, os quais indicam a direção da investigação (Fortin, 2009). Assim, o principal objetivo deste estudo foi

compreender que importância atribuem os estudantes de enfermagem às TIC no processo de ensino-aprendizagem durante o curso de enfermagem.

2. METODOLOGIA

Dada a problemática e o objectivo do estudo, optou-se por um estudo qualitativo exploratório e descritivo.

Relativamente aos participantes e, tendo em consideração a investigação de cariz qualitativo, estes foram seleccionados de forma intencional. No presente estudo, a amostra é constituída por 12 estudantes de enfermagem do Curso de Licenciatura de uma Escola Superior de Enfermagem em Portugal.

A seleção do método para obter a informação constitui um aspeto importante do processo de investigação. Cabe ao investigador definir o tipo de instrumento, que melhor se adequa ao objetivo do estudo (Fortin, 2009). Uma das técnicas mais usadas, para a obtenção de dados em estudos qualitativos é a entrevista. As “(...) entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o participante e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário.” (Silverman 2000, citado por Coutinho, 2014, p. 141). Existem diferentes variantes da entrevista, mas a mais correntemente utilizada é a semiestruturada ou semidirigida (Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2008). A entrevista semiestruturada é utilizada principalmente, quando o investigador pretende compreender, o significado de um acontecimento ou de uma experiência interpretada pelos participantes, onde estes expõem as suas ideias e percepções. Fortin (2009), considera que a entrevista semiestruturada possibilita uma interação verbal que permite de forma flexível o investigador guiar a entrevista com o objectivo de abordar os temas sobre os quais deseja ouvir o participante, permitindo uma compreensão natural e autêntica do fenómeno em estudo (Fortin, 2009). O investigador geralmente dispõe de algumas questões pré-definidas, que podem ou não ser colocadas pela ordem ou pela formulação prevista (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Face ao exposto, como método de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, considerando-se ser o mais adequado face à finalidade deste estudo, constituindo-se como um método para obter informação espontânea e voluntária dos participantes (Bardin, 2011).

A recolha de dados decorreu no período compreendido entre outubro e novembro de 2019. Para realizar as entrevistas, foi previamente pedida autorização à Comissão de Ética da instituição à qual os estudantes pertenciam e, também aos participantes, garantindo a confidencialidade de todas as informações, assim como, o anonimato.

Todas as entrevistas foram realizadas pelas investigadoras, tendo sido gravadas, em suporte áudio, para posterior transcrição e análise de conteúdo. Foram programadas de acordo com a disponibilidade e com a localização mais favorável a cada participante, em ambiente calmo. Estas tiveram a duração entre 30 a 60 minutos.

Para a análise dos dados foi escolhida a metodologia de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) é importante pela necessidade de ultrapassar as incertezas face a algumas temáticas e descobrir o que se pretende investigar. Esta metodologia pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que possibilita analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais).

A realização da análise dos dados abrange várias etapas, para conferir significados aos dados colhidos (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2001). Essas etapas são organizadas em três fases: 1) *pré-análise*, 2) *exploração do material* e 3) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A primeira fase, *pré-análise*, permite sistematizar as ideias que emergem no quadro teórico e estabelecer indicadores para a interpretação da informação colhida. Esta fase compreende a leitura geral de todo o material para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas devem ser transcritas. De forma geral, efectua-se a organização do material a ser investigado. Tal sistematização serve para que o investigador possa continuar as sucessivas fases da análise de conteúdo. Esta fase compreende a leitura flutuante que é o primeiro contacto que o investigador tem com os dados colhidos, momento em que se começa a conhecer o conteúdo das entrevistas a serem analisadas, o que constitui o *corpus* da análise e, ainda elaborar os indicadores a fim de interpretar o material.

Concluída a primeira fase, acima descrita, parte-se para a *exploração do material*, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção de operações de codificação. Bardin (2011), define codificação como a transformação, por meio de excertos do texto, frases com agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nesta fase, o texto das

entrevistas, é recortado em unidades de registro. Consideram-se unidades de registro os recortes dos textos (excertos, parágrafos, frases). Estas são identificadas, para realizar uma primeira categorização.

As primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correspondentes, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e, estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas, resultam nas categorias finais. O texto das entrevistas recortado em unidades de registro, são agrupadas tematicamente nas categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências (Bardin, 2011). Neste processo indutivo ou inferencial, procura-se compreender o sentido da fala dos entrevistados, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações nas categorias simbólicas ou temáticas.

A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), e da objetividade (compreensão e clareza) (Bardin, 2011).

A terceira fase compreende o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, consiste em interpretar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material (entrevistas). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspetos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

É importante ressaltar que a análise dos dados a serem analisados obedece a princípios (Bardin, 2011) como:

- Exaustividade, significa que todos os dados são incluídos na análise e que os elementos não são deixados de fora sejam quais forem as razões.
- Representatividade, ou seja, a seleção dos dados deve ser rigorosa e ser representativa do universo das entrevistas.
- Homogeneidade os dados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não podem fazer parte de várias categorias.
- Pertinência, significa que os dados correspondem ao objetivo que está a ser investigado, ou seja, esteja de acordo com o que se propõem no estudo.

No presente estudo, na primeira fase ou *pré-análise* realizaram-se as entrevistas semiestruturadas orientadas por questões previamente elaboradas num protocolo, dando ao participante liberdade para responder espontaneamente, completando-as e enriquecendo-as durante a mesma. O guião da entrevista elaborado compreende cinco questões, tendo por base a literatura consultada e a experiência das investigadoras, como:

- Quais as TIC que usa mais a nível académico?
- O que representam para si as TIC, no processo ensino-aprendizagem/formação?
- Como considera que as TIC o/a podem ajudar a preparar-se como enfermeiro/a?
- Num futuro próximo, o que gostaria de ter à sua disposição em termos tecnológicos?
- Como é que as TIC o/a podem ajudar a cuidar de uma pessoa doente, em especial no caso de uma doença crónica?

Obteve-se uma grande quantidade de dados, os quais foram organizados e analisados através do programa MAXQDA 10. Foi realizada uma leitura flutuante necessária para trabalhar a informação, organizando-a e salientando o essencial, ou seja, foram otimizados os textos tornando os dados recolhidos mais compreensíveis, dando especial atenção aos princípios, como referido anteriormente.

Na segunda fase – *exploração do material* – considerámos que as questões colocadas constituem os respetivos temas, seguindo-se a etapa de agrupar as categorias. Para alguns dos temas, salientaram-se várias categorias finais e, para cada uma das categorias foram identificadas as respetivas unidades de registo.

A codificação corresponde a uma transformação dos dados, transformação esta, que sofreu muitos reajustes e aperfeiçoamentos, na tentativa de encontrar uma melhor compreensão para o conhecimento sobre a temática em estudo.

Na terceira fase - *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, elaborámos quadros que resumem a informação já processada em resultados que se traduzem em temas com as respetivas categorias, e estas com as respetivas unidades de registo e, a partir dos quais, interpretámos os resultados.

3. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Neste estudo participaram 12 estudantes, maioritariamente do género feminino (n=8), com idades compreendidas entre os 18 e 23 anos (média de idades 19,3 anos). Destes, 78% eram estudantes do segundo ano e 22% do terceiro ano. Verificou-se que todos os estudantes (100%) têm telemóveis e computadores com acesso à internet.

Quando se questionaram os estudantes “*Quais as TIC mais utilizadas a nível académico?*”, a maioria referiu que as mais utilizadas quer no seu dia-a-dia, quer nos seus estudos são o computador, telemóvel e tablet com acesso à internet. No entanto, alguns estudantes referem ainda outros recursos tecnológicos como as redes sociais, bases de dados e plataformas *e-learning*. Estes resultados são também corroborados por outros autores como Deltsidou, Gesouli-Voltyraki, Mastrogiannis e Noulia, 2010; Honey (2018) e Nguyen, Zierler e Nguyen (2011) que referem, nos seus estudos a utilização destas TIC pelos estudantes a nível académico e pessoal.

No tema “*O que representam as TIC para si, no processo ensino-aprendizagem/ formação?*” emergiram da análise de conteúdo, quatro categorias, nomeadamente: conhecimento académico; conhecimento geral e do mundo; realização de trabalhos académicos e ainda a sua utilização no lazer (Tabela 1). Globalmente os estudantes consideram que as TIC permitem aprofundar o conhecimento académico e científico e, também noutros domínios. Salientam que lhes permitem ter acesso ao conhecimento rápido, fácil e atual, podendo assim, realizar trabalhos solicitados pelos professores. Referem ainda que lhes proporcionam momentos de lazer e relacionamento/interação à distância com os outros.

Os resultados desta investigação fornecem dados importantes sobre quais os TIC mais utilizadas pelos jovens estudantes e qual a sua finalidade. Conhecer estes aspetos, pode ter impacto nas decisões futuras de como a tecnologia é utilizada no ensino e aprendizagem, fornecendo informações importantes para subsidiar a prática docente nas Escolas de Enfermagem (Honey, 2018). Os resultados apontam ainda para o forte uso dos recursos *on-line* pelos alunos para acesso a informações sobre os conteúdos necessários e informações específicas, que são desenvolvidos a nível teórico e teórico-prático no curso, assim como, na realização de trabalhos individuais e de grupo.

Tabela 1. Distribuição das categorias, unidades de registo e enumeração relativamente ao tema “*O que representam as TIC para si, no processo de ensino-aprendizagem/formação*”.

Categorias	Unidade de Registo	Unidade de Enumeração
Conhecimento Académico	Recolha de Informação	12
	Método de pesquisa	9
	Acessibilidade/Rápido acesso ao conhecimento	6
	Facilitador da aprendizagem	5
	Aprofundar conhecimentos	1
	Análise de Informação	1
Conhecimento geral e do mundo	Comunicação entre as pessoas e o mundo	11
	Desenvolvimento e formação pessoal	2
	Divulgar de informação	4
	Aceder a notícias do mundo	2
Realização de Trabalho Académicos/de grupo	Facilitador na realização de trabalhos académicos	5
	Partilha de informação	2
Lazer	Jogos e música	3
	Utilização de Redes sociais	4

Quando perguntámos aos estudantes “*Como as TIC o podem ajudar a preparar-se para a sua futura profissão?*” neste tema salientam-se duas categorias, que surgiram também da análise de conteúdo como: conhecimento técnico, científico e teórico e, ainda desenvolvimento de competências profissionais. Relativamente ao conhecimento os estudantes evidenciam que as TIC lhes permitem realizar pesquisa atual, partilha de informação e estudo autónomo, sendo facilitador da aprendizagem e permitindo aceder a documentação pertinente para a prestação de cuidados mais eficazes. Os estudantes referem que o recurso a plataformas *e-learning* pelas quais tem ao seu dispor conteúdos através de textos, vídeos e imagens, lhes facilita a apropriação de conhecimentos teóricos e técnico-científicos, fundamentais para a prática da enfermagem.

Por outro lado, a metodologia *e-learning* segundo estes, permite que possam, à distância, manter a comunicação entre estudante e professor através de casa, sendo este mais ativo e responsável pela sua aprendizagem (Button, Harrington, & Belan, 2014). No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, os estudantes destacam a atualização e aquisição de conhecimentos, assim como, ter acesso a evidência científica.

A maioria dos estudantes concorda que estas tecnologias aumentam o seu conhecimento no âmbito dos saberes em enfermagem, aumentando a confiança no estudo e habilidades clínicas, facilitando também a tomada de decisão relativamente aos cuidados a implementar no contexto da prática (O'Connor & Andrews, 2018).

No que diz respeito à questão “*Em termos tecnológicos o que gostaria de ter à sua disposição num futuro próximo?*”, os estudantes referem que o mais importante é terem

acesso a equipamentos de registo e de consulta móvel, com acesso à informação a nível das várias instituições de saúde. Também referem, que seria importante terem disponíveis *softwares*/plataformas de registo uniformizado em saúde que promovam a continuidade dos cuidados.

A linguagem de enfermagem padronizada facilita o encontro, processamento e gestão de uma enorme quantidade de dados e, a informação colabora para o progresso da prática clínica, pesquisa, educação e disseminação dos saberes em enfermagem (Silva, 2016). Alguns estudantes, fazem referência a outro tipo de softwares relacionados com a gestão de cuidados de saúde no âmbito da urgência e segurança do doente. Os estudantes consideram, que estas tecnologias são ferramentas que podem usar para aceder a recursos educacionais adequados durante a prática clínica.

A velocidade e acessibilidade com que a informação pode ser acedida são também consideradas como vantagens em comparação com os métodos mais tradicionais. No entanto, um estudante referiu que a obtenção de conhecimentos através das tecnologias não substituiu o treino em prática simulada ou a experiência do treino em contexto da prática clínica e, outros acreditam que o contato direto com o doente é a melhor maneira de aprender.

Alguns estudantes deram sugestões sobre como melhorar os aspetos pedagógicos destas aplicações, referindo que gostariam de ter mais informações audiovisuais, através de diagramas ou vídeos.

O tema “*Como as TIC o podem ajudar a cuidar a pessoa doente/doença crónica?*”, surge com seis categorias, destacando-se a tomada de decisões de cuidados baseados na evidência, a continuidade de cuidados e a gestão da doença.

A implementação das TIC nas unidades de saúde, são apontadas como um meio para alcançar a qualidade dos cuidados em saúde, garantir a segurança do doente, reduzir o erro e diminuir os custos em saúde (Karimi, Poo, & Tan, 2015).

Tabela 2. Distribuição das categorias, unidades de registo e enumeração relativamente ao tema “*Como as TIC o podem ajudar a cuidar a pessoa doente/doença crónica*”

Categorias	Unidades de Registo	Unidade de Enumeração
Tomar decisões de cuidados baseados na evidência científica	Adaptar os cuidados à pessoa de forma fundamentada	10
	Individualização dos cuidados	1
	Pesquisa de informação credível	2
Continuidade de cuidados	Registo rápido de dados	3
	Acesso ao processo clínico do doente	9
	Registo completo de dados do doente	1
Gestão da doença	Acompanhamento sintomas e terapêutica	2
	Melhorar comunicação enfermeiro-doente	2
	Vigilância dos sintomas	2
	Follow-up à distância	1
	Registo das queixas do doente	1
	Informação sobre grupos de apoio e ajuda	1
	Equipamentos de gestão de sintomas e melhoria da qualidade de vida	1
	Promover a autonomia	1
Promover o conforto	Pesquisa dos produtos de apoio mais ajustados ao doente	1
	Identificar medidas de alívio e conforto	1
Controlo da dor	Monitorizar necessidades do doente	1
Acesso aos cuidados	Encaminhamento para unidades de saúde	1
	Informação de contactos das instituições de saúde	1

Os estudantes consideram, que a evidência fornece fundamentos para a tomada de decisão através dos resultados de pesquisas desenvolvidos em investigações realizadas por especialistas reconhecidos da área (Galvão, Sawada, & Rossi, 2002), contribuindo assim para a qualidade dos cuidados. Os estudantes valorizam neste âmbito os sistemas de registo e consulta dos processos clínicos dos doentes, sendo fundamentais para os conhecer e promover a continuidade e efetividade dos cuidados.

Sobressaiu também na opinião dos mesmos, o facto destas ferramentas serem importantes para a gestão da doença, nomeadamente através de aplicações que permitam a comunicação enfermeiro-doente. Estas fornecem a informação necessária ao próprio e família, aumentando a adesão de comportamentos associados à saúde e estilos de vida, conhecimentos e informações sobre o controle dos sintomas, logo permitem uma melhor autogestão da sua condição, diminuindo as visitas ao hospital e, melhor adesão ao regime terapêutico. Existe neste âmbito evidência que as TIC têm efeitos positivos em pessoas com doenças crónicas, nomeadamente na promoção da autocuidado e, de autogestão da sua saúde (Sá, Oliveira & Nabais, 2018). De acordo com Cowie et al. (2016), a *e-saúde* tem o potencial de fornecer soluções inovadoras para os problemas de saúde da população, que se encontra cada vez mais familiarizada e habilitada para a utilização das TIC. As pessoas esperam das novas tecnologias formas aceder a partir de qualquer sítio à informação e a cuidados de saúde mais

personalizados. Nesta categoria são citadas com menor evidência o controlo da dor e promoção do conforto, estes constituem uma preocupação dos estudantes como resultado da intervenção do enfermeiro à pessoa com doença crónica proporcionando assim, o seu bem-estar (Sá, Oliveira & Nabais, 2018).

4. CONCLUSÕES

O rápido desenvolvimento das TIC apresenta um enorme impacto no processo ensino-aprendizagem dos estudantes de enfermagem. Estas, não só permitem a aquisição de conhecimento, mas também constituem ferramentas importantes para o trabalho futuro como profissional de enfermagem, uma vez que a tecnologia emergente contribui para novas possibilidades de formação profissional, tendo também grande importância no processo de melhoria da qualidade de cuidados (Oliveira et al., 2014) e, consequentemente ganhos em saúde. Neste sentido, facilitar o acesso à internet e promover a literacia digital torna-se fundamental no presente e futuro para que possa ser alcançado um sistema de saúde equitativo e centrado na pessoa/doente.

Este estudo evidencia que os estudantes consideram as TIC relevantes na sua formação em contexto formal ou académico para aprofundar e adquirir conhecimento, facilitando a realização de trabalhos individuais e em grupo. Na formação em contexto clínico permite a tomada de decisão com base em evidência científica atual. Por outro lado, estes consideram que as novas tecnologias constituem um meio rápido e eficaz para facilitar a comunicação à distância entre as pessoas e profissionais de saúde, contribuindo para uma melhor gestão da saúde, especialmente no caso das doenças crónicas.

Para haver desenvolvimento de competências profissionais deverá aprofundar-se o conhecimento e, para isso é necessário adotar processos de investigação e prática baseada na evidência de cariz estruturante para a profissão, contribuindo em grande medida as tecnologias. Este estudo fornece informações úteis, sobre quais as TIC que os estudantes mais utilizam e valorizam na aquisição de competências como futuros enfermeiros. As TIC fornecem uma metodologia útil e de baixo custo para o desenvolvimento de intervenção educativa em enfermagem, tornando mais eficaz e rigoroso o processo de ensino-aprendizagem. Este conhecimento, pode ter impacto nas decisões futuras sobre as tecnologias que são usadas no ensino das Escolas de Enfermagem.

Os resultados sugerem ainda, que este estudo pode servir de ponto de partida para outros mais aprofundados e, que avaliem o impacto, a eficácia e as percepções de estudantes e professores que utilizam as TIC para melhor decidir sobre o futuro do ensino em enfermagem.

Face aos resultados obtidos, podemos inferir que as Escolas de Enfermagem não podem alhear-se do que se passa à sua volta e devem utilizar os recursos disponíveis de forma a contribuir para a formação de futuros enfermeiros aptos para os desafios da saúde, da tecnologia, da sociedade, da informação e conhecimento. Para tal, é necessário, e importante uma conscientização por parte dos professores de enfermagem da importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, assim como, o seu treino e o seu adequado envolvimento.

5. REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Button, D., Harrington, A., & Belan, I. (2014). E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 34(10), 1311-1323. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.002>.
- Charleston, R. & Happell, B. (2005). Psychiatric nurses and undergraduate nursing students' perceptions of preceptorship in the mental health setting. *The international Journal of Psychiatric Nursing Research*, 10(3), 1543 – 1549.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cowie, M. R., Bax, J., Bruining, N., Cleland, J. G., Koehler, F., Malik, M., ... & Vardas, P. (2016). e-Health: a position statement of the European Society of Cardiology. *European heart journal*, 37(1), 63.
- Deltsidou, A., Gesouli-Voltyraki, E., Mastrogiannis, D., & Noula, M. (2010). Undergraduate nursing students' computer skills assessment: a study in Greece. *Health Science Journal*, 4 (3), 182.
- Elder, B., & Koehn, M. (2009). Assessment Tool for NURSING STUDENT Computer Competencies. *Nursing Education Perspectives*, 30(3), 148-152.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Galvão, C., Sawada, N., & Rossi, L. (2002). A prática baseada em evidências: considerações teóricas para sua implementação na enfermagem perioperatória. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10(5), 690-695.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge.
- Honey, M. (2018). Undergraduate Student Nurses' Use of Information and Communication Technology in Their Education. *Studies in health technology and informatics*, 250, 37-40.
- Karimi, F., Poo, D., & Tan, Y. (2015). Clinical information systems end user satisfaction: the expectations and needs congruencies effects. *Journal of biomedical informatics*, 53, 342-354.
- Lima, K., Antunes, J., & Silva, Z. (2015). Percepção dos gestores sobre o uso de indicadores nos serviços de saúde. *Saúde e Sociedade*, 24, 61-71.

- Mariño, R., Habibi, E., Morgan, M., & Au-Yeung, W. (2012). Information and communication technology use among Victorian and South Australian oral health professions students. *Journal of Dental Education*, 76(12), 1667-1674.
- Minayo, M., Deslandes, S., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Nguyen, D., Zierler, B., & Nguyen, H. (2011). A survey of nursing faculty needs for training in use of new technologies for education and practice. *Journal of nursing education*, 50(4), 181-189.
- O'Connor, S., & Andrews, T. (2018). Smartphones and mobile applications (apps) in clinical nursing education: A student perspective. *Nurse Education Today*, 69, 172-178.
- Oliveira, D., Melo, V., Duarte, E., Sá, S., Andrade, M., & Cavalcanti, A. (2014). Atuação do tutor no ensino superior a distância: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem UFPN*, 8(4), 1029-1037.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Sá, C., Oliveira, A., & Nabais, A. (2018). The importance of Information and Communication Technologies (ICT) to promote Information, self-care and empowerment among patients with chronic illnesses. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *10th International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN18 PROCEEDINGS*. (pp. 7993-7998). Palma de Maiorca: IATED Academy. DOI: 10.21125/edulearn.2018.1858. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/17002>.
- Shaw, T., McGregor, D., Brunner, M., Keep, M., Janssen, A., & Barnet, S. (2017). What is eHealth (6)? Development of a conceptual model for eHealth: qualitative study with key informants. *Journal of medical Internet research*, 19(10), e324.
- Silva, P. S. (2016). *Satisfação dos enfermeiros na utilização de sistemas de informação em enfermagem: Um estudo nos hospitais do Funchal*. (Dissertação de Mestrado), ESEP, Porto.
- Stellefson, M., Chaney, B., Barry, A., Chavarria, E., Tennant, B., Walsh-Childers, K., . . . Zagora, J.(2013). Web 2.0 chronic disease self-management for older adults: a systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 15(2), e35.
- Venkatesh, V., Bala, H., Sykes, T., & Management, O. (2010). Impacts of information and communication technology implementations on employees' jobs in service organizations in India: a multi-method longitudinal field study. *Production and Operations Management*, 19(5), 591-613.
- Woo, M., & Kimmick, J. (2000). Comparison of Internet versus lecture instructional methods for teaching nursing research. *Journal of Professional Nursing*, 16(3), 132-139.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO DE TRABALHO DO FORMADOR DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CHONGOENE

Isabel Vasco Mamude
Mataruca

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. isabelmataruca@gmail.com

Resumo. O presente artigo tem como objectivo investigar a construção da profissionalidade dos formadores de professores primários e de educadores de adultos do Instituto de Formação de Professores de Chongoene, buscando compreender os diversos elementos que contribuem no processo de formação docente, a partir de três questionamentos: qual é o perfil do formador de professores primários e de educadores de adultos no Instituto de Formação de Professores de Chongoene? Que desafios esses profissionais enfrentam no processo de ensino e aprendizagem? E quais são as percepções, expectativas e motivações dos formadores do Instituto de Formação de Professores de Chongoene sobre o novo modelo de formação de professores e educadores de adultos? Para a concretização dos objectivos definidos, este estudo recorreu ao paradigma interpretativista. O estudo assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, integrando 16 participantes, considerando-se cada sujeito um caso ou unidade de análise. As especificidades da profissionalidade docente dos participantes deste estudo emergiram nos dados e constituíram-se em dez categorias de análise às suas percepções, expectativas e motivações e revela-se pela constante mobilização de saberes diversos para identificar e resolver problemas quotidianos marcados pela incerteza, imbuídos por uma forte motivação intrínseca.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente; Formação de Professores; Competência; Habilidades; Prática Docente.

PROFESSIONALISM IN TEACHING: A LOOK AT THE CONDITION OF THE PRIMARY TEACHER TRAINERS AND ADULT EDUCATORS AT THE CHONGOENE TEACHER TRAINING INSTITUTE

Abstract. This article aims to investigate the construction of the professionalism of primary teacher trainers and adult educators at the Chongoene Teacher Training Institute, seeking to understand the various elements that contribute to the teacher training process, based on three questions: What is the profile of the primary teacher trainer and adult educators at the Chongoene Teacher Training Institute? What challenges do these professionals face in the teaching and learning process? And what are the perceptions, expectations and motivations of the trainers of the Chongoene Teacher Training Institute about the new model for training teachers and adult educators? In order to achieve the defined objectives, this study used the interpretive paradigm. The study took the form of a multiple case study, comprising 16 participants, of whom each was considered a case or unit of analysis. The specificities of the professionalism in teaching of the participants emerged in the data and constituted ten categories of analysis to their perceptions, expectations and motivations and is revealed by the constant mobilization of diverse knowledge for identify and effort to solve everyday problems marked by uncertainty, imbued with a strong intrinsic motivation.

Keywords: Professionalism in Teaching; Teacher Education; Competence; Skills; Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

A profissionalidade docente é um termo socialmente construído que vem se destacando nas pesquisas e nas políticas educacionais internacionais a partir dos anos 1990 (Roldão, 2005). Contudo, Pançardes (2010), citado em Gorzoni e Davis (2017, p.4), “ao investigar a especificidade da profissão docente, encontrou o que interpretou como falta de consenso entre os autores quanto aos aspectos envolvidos no tema profissionalidade docente”.

De facto, vários autores (Ambrosetti & Almeida, 2009; André & Placco, 2007; Contreras, 2012; Gimeno Sacristán, 1995; Libâneo, 2015; Morgado, 2011; Ramalho, Nuñez, & Gauthier, 2004; Roldão, 2005) apresentam diferentes posicionamentos na abordagem do tema da profissionalidade.

Contudo, neste artigo optámos pela posição defendida por Gimeno Sacristán (1995) por considerar que apresenta elementos que mais se aproximam ao nosso tema. Para este autor, citado em Gorzoni e Davis (2017, p.6), “a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades]...[e está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos”.

Concordando com Gorzoni e Davis (2017, p.6), “a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades”.

Neste contexto, no presente trabalho, o objectivo é investigar a construção da profissionalidade dos formadores de professores primários e de educadores de adultos do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Chongoene, visando compreender os diversos elementos que contribuem no processo de formação docente, a partir de três questões: qual é o perfil do formador de professores primários e de educadores de adultos do IFP de Chongoene? Que desafios esses profissionais enfrentam no processo de ensino e aprendizagem? E quais são as percepções, expectativas e motivações desses formadores sobre o novo modelo de formação de professores primários e de educadores de adultos?

Em outras palavras, procurámos neste trabalho analisar a actuação do formador do IFP de Chongoene em duas dimensões inter-relacionadas: institucional e pedagógica.

“A dimensão institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares. A dimensão pedagógica relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento” (Gorzoni & Davis, 2017, p.9).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este estudo teve lugar no IFP de Chongoene, criado por despacho nº 263/GM/MINEDH/2015, de 09 de Outubro, do Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, como resultado da extinção dos Institutos de Educadores de Adultos (IFEAs) criados pelo Diploma Ministerial nº 180/2010, de 03 de Novembro.

A ideia da extinção dos IFEAs prende-se com o objectivo de formar apenas professores dotados de uma formação integrada por saberes plurais construídos, capazes de trabalhar com as pessoas de todas as idades.

A integração dos IFEAs na rede nacional dos IFPs e a adopção de um novo modelo de formação de professores 12^a+3 cria novos desafios institucionais e pedagógicos para os formadores do profissional de ensino que se pretende, na condução do processo de ensino e aprendizagem. Esta nova realidade na formação de professores propiciou a condução deste estudo cujo enfoque é a construção da profissionalidade dos formadores de professores primários e de educadores de adultos do IFP de Chongoene. “Pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto” (Gorzoni & Davis, 2017, p.10).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Conhecer o modo como os adultos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o formador a orientar as suas práticas pedagógicas, respeitando as subjectividades dos aprendentes com seus níveis, ritmos e suas singularidades. Assim, o estudo socorre-se das contribuições de Malcolm Knowles (2005) com os princípios da andragogia e Paulo Freire (2013) sobre a dialogicidade no processo de aprendizagem de adultos. Teixeira (2006), citado em Santos (2006) enumera os seguintes princípios da aprendizagem de adultos: (i) a aprendizagem deve ser centralizada em problemas (ii) a

aprendizagem deve ser centralizada em experiências (iii) a experiência deve ser significativa para o estudante (iv) o aprendiz deve ter liberdade de analisar a experiência (v) as metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo aluno (vi) o aluno deve receber o "feed-back" sobre o seu progresso em relação às metas. De acordo com Santos (2006) citando Teixeira

(2006), tais princípios representam um conjunto de directrizes para a obtenção de um ambiente de aprendizagem de adultos efetiva.

Por outro lado, a dialogicidade de Freire (2013) consiste na problematização do conhecimento na relação que tem com a realidade. O conhecimento provém da realidade e incide sobre ela por forma a melhor percebê-la, explicá-la e transformá-la. Neste contexto, procura-se aqui explorar os princípios da aprendizagem dialógica tomando como base teórica os estudos de Freire (2013) com a sua dialogicidade e os estudos de Habermas (1984) com a sua teoria da Acção Comunicativa, que se baseia na procura de consensos entre formadores e aprendentes com vista ao entendimento mútuo, livre de qualquer tipo de coação.

4. METODOLOGIA

Nesta pesquisa recorreu-se ao paradigma interpretativista, seguindo uma abordagem qualitativa buscando significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos formadores de professores primários e de educadores de adultos no seu processo de inserção profissional e de formação docente.

Para Creswell (2007), os procedimentos da pesquisa qualitativa são caracterizados como indutivos, emergentes e determinados pela experiência do pesquisador na recolha e análise de dados. Assim, a presente pesquisa adopta o método indutivo e tendo em conta os objectivos da pesquisa, que é exploratória e descritiva, tendo privilegiado a entrevista semi- estruturada. Um dos aspectos característicos deste estudo foi a importância que a pesquisadora atribuiu à perspectiva dos formadores de professores primários e de educadores de adultos, a qual foi captada essencialmente a partir do seu discurso. Neste sentido, a entrevista teve um papel importante a desempenhar, já que ela foi utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo à pesquisadora desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o sujeito interpretava aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Foram feitas perguntas abertas, para

permitir aos entrevistados expressar livremente as suas ideias, sentimentos e emoções, o que deu para perceber que alguns participantes falavam com paixão, muitas vezes sem esconder a fé com que defendem seus ideais e demonstrando reviver as emoções experimentadas, ilustravam o que diziam com situações que haviam vivenciado, o que facilitou que se cumprisse com o recomendado por Stake (2009, p. 82), segundo o qual, “O propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação”.

O estudo assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, integrando 16 participantes, considerando-se cada sujeito um caso ou unidade de análise (Miles & Huberman, 1994). Na acepção de Stake (2009), tratou-se de um estudo de caso colectivo, porque procurou-se compreender os diversos elementos que contribuem no processo de formação docente através do estudo da prática de diversos formadores (um formador, um caso).

Cada participante foi informado sobre os objectivos da entrevista, bem como da liberdade de responder ou não às questões que lhes foram colocadas e, com a autorização dos mesmos, foram gravadas as entrevistas em suporte magnético e posteriormente feita a transcrição codificada de acordo com as normas para transcrição de entrevistas gravadas, retiradas de Preti (1999).

Seguiu-se o modelo misto de análise de conteúdo, tendo iniciado o processo com a definição de categorias prévias. Foram recortados os textos das entrevistas em unidades de contexto que “servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores as da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 1979, p. 107), e unidades de registo que “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1979, p. 104).

5. RESULTADOS

No processo de recolha de dados, efectuaram-se entrevistas envolvendo um total de 16 participantes, dos quais 31.25% são do sexo feminino, distribuídos de acordo com a Tabela

1. As idades variam de 29 a 48 anos, e o tempo de serviço, de três a 35 anos.

Tabela 1. Distribuição dos participantes de entrevistas por funções que desempenham

Participantes envolvidos	n
Gestores do IFP de Chongoene	2
Formadores de professores primários e de educadores de adultos	14
TOTAL DE PARTICIPANTES	16

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Um dos grandes desafios que os participantes deste estudo enfrentam no processo de ensino e aprendizagem é a falta de formação profissional específica para a função de formador de professores, como se pode inferir da colocação que se segue:

“Não passámos por uma instituição direccionada à formação de formadores para os IFP, apenas por aquelas outras formações para professores primários e secundários (FP2)”. E mais adiante a formadora em ensino bilingue rematou:

“Não existe formação específica para formadores, eu não tive nenhum curso como formadora em ensino bilingue (FP4)”, secundado por um outro participante nos termos seguintes: “Quando chegamos aqui temos que nos adaptar, sermos criativos, saber como preparar alguém para ir ensinar crianças ou adultos (FP12)”.

Um outro desafio não menos importante é a necessidade urgente de especialização dos formadores, como se pode inferir no seguinte comentário:

Julgo que a questão de especialização é o que se pretende num futuro não distante, especialização porque tomando em consideração que o professor do ensino primário lecciona português, matemática e ciências sociais...isso torna-se impossível garantir-se qualidade exigida. Por outro lado, formar alguém para ensinar a crianças e ao mesmo tempo ensinar adultos é um pouco desastroso...mas na situação em que Moçambique está é o que vai ter que ser feito... aqui precisamos de alguém que tem ser um super homem ou um super professor para atender isso tudo (FP14).

É neste ambiente desafiante que os participantes desta pesquisa iniciaram em 2019 com a implementação do novo modelo de formação de professores em Moçambique.

O objectivo do novo modelo de formação de professores (12^a+3) é produzir professores dotados de uma formação integrada por saberes plurais construídos, capazes de trabalhar com as pessoas de todas as idades, desde o ensino primário à educação de adultos.

Os participantes deste estudo são unânimes em afirmar que, apesar de o novo modelo ser bem-vindo, apresenta certas lacunas cuja solução é urgente, designadamente: (i)

grande parte dos conteúdos está mais virada para o ensino primário; (ii) o modelo dispõe de apenas um semestre para o tratamento das questões relacionadas com a educação de adultos; (iii) falta de manuais para a preparação adequada de educadores de adultos; (iv) os formandos realizam o seu estágio em escolas do ensino primário. Entretanto, as especificidades da profissionalidade do formador de professores primários e de educadores de adultos do IFP de Chongoene emergiram nos dados e constituíram-se em unidades de análise às suas percepções, expectativas e motivações. Assim, foram seleccionadas e definidas as seguintes categorias de respostas:

Tabela 2. Categorias identificadas e respectivas unidades de registo

Código	Categorias	Unidades de Registo		Fontes
		<i>n</i>	<i>f</i>	
C1	Motivação	54	21%	29
C2	Estatuto de capacidade profissional a dominar	40	15%	24
C3	Centralidade na prática docente	37	14%	24
C4	Necessidade da planificação da prática docente	25	10%	14
C5	Espírito crítico sensível e construtivo	23	9%	13
C6	Reconhecimento de todo o esforço e aquisição de aprendizagens	20	8%	13
C7	Auto-avaliação	18	7%	6
C8	Compreensão dos objectivos e critérios	16	6%	8
C9	Apoio à melhoria do trabalho do aluno	14	5%	16
C10	Consideração da(s) forma(s) como os alunos aprendem	12	5%	15
TOTAL		259	100%	N/A

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Para se efectuar a análise de conteúdo defendida por Bardin (1979), foram estabelecidas dez categorias prévias nas quais couberam 259 Unidades de Registo (UR). No Gráfico 1, pode-se observar as categorias e as respectivas unidades de registo, arrumadas em ordem decrescente do número de unidades de registo.

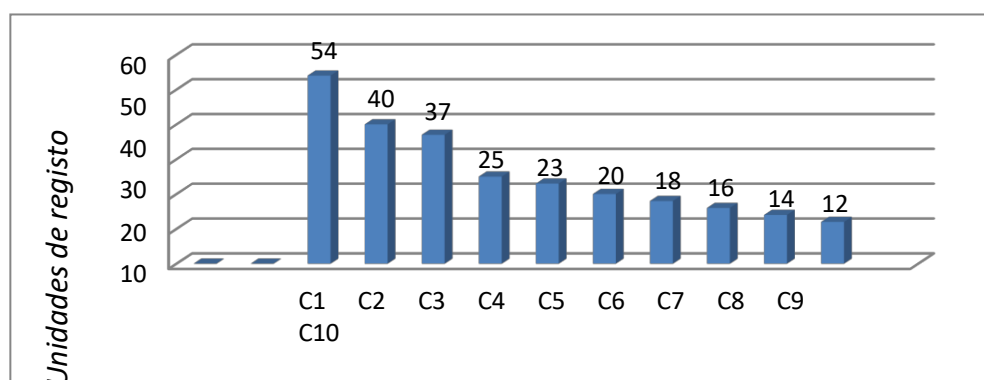


Gráfico 1. Categorias em função das unidades de registo - **Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Os interpretativistas estabelecem diferença epistemológica (*is it knowable?*¹) fundamental entre ciências sociais e ciências naturais. A perspectiva epistemológica interpretativista sustenta que “a realidade social não é apenas para ser observada, mas antes interpretada” (Corbetta, 2003, p.21). Neste contexto, em seguida procura-se, resumidamente, descrever cada uma destas categorias.

5.1 Categoria “Motivação”

A motivação para ensinar assume um carácter complexo que a impede de ser encarada apenas como um pretexto para o facilitismo; obrigando a que a tónica assente em dois aspectos cruciais do acto de ensinar: o gosto pela aprendizagem efectiva dos aprendentes e a capacidade de ensinar efectivamente.

A motivação tem um papel processual por se assumir como um caminho indissociável do processo de ensino e aprendizagem: o percurso académico do aluno.

Por isso mesmo, a motivação faz uso daquela que é uma das principais ferramentas da metodologia da avaliação formativa: o *feedback* – acompanhamento sistémico do aluno apoiado com comentários num diálogo permanente e aberto de forma a detectar os progressos e falhas dos aprendentes, conforme relato a seguir: “[...]Treinar o formando em quase todos os aspectos...quer nos trabalhos de pesquisa, seminários, saber ser e estar (FP1)”.

Segundo Locke (1984), a satisfação no trabalho está associada a uma série de consequências organizacionais e esta série de possíveis consequências e reacções é muito variada e complexa, pois a satisfação no trabalho é seguramente uma resposta emocional, que se afasta, em larga medida, não só da certeza de uma aprendizagem real e efectiva de todos os conteúdos ensinados, mas também da Motivação Intrínseca que a médio e longo prazo tem a capacidade de promover a aprendizagem e o gosto/motivação de aprender “na troca permanente de experiências com colegas”.

¹ É reconhecível? (livre tradução)

Respondendo a uma provocação nossa sobre se pudesse deixaria de trabalhar nesta modalidade de ensino, mais de 80% dos participantes desta pesquisa forma unânimes em afirmar que *“se sentem muito bem a trabalhar com esta modalidade de ensino e têm gosto de pôr alguém a trabalhar para o bem estar das crianças, dos adultos e para a comunidade e sociedade no geral”*.

5.2 Categoria “Estatuto de Capacidade Profissional a Dominar”

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores tem-se revelado, aliás, um tema algo polémico um pouco por todo o mundo, sendo alvo de críticas constantes, como é disso exemplo o trabalho de Levine (2006), que relançou uma forte polémica por, de forma muito

clara, ter demonstrado que o trabalho do professor obedece, nos dias de hoje, a critérios e obrigações de complexidade, exigência e rigor técnico que não se compadecem com as práticas desactualizadas que ainda informam a praxis de muitos educadores da actualidade:

(...) Os professores de hoje precisam de saber e serem capazes de fazer coisas que seus antecessores não faziam. Eles devem estar preparados para educar todos os seus alunos de forma a atingir os melhores resultados de sua história. Este é um trabalho fundamentalmente diferente das gerações passadas de professores (Levine, 2006, p.11).

Stiggins (2008) critica também o sistema de formação e acompanhamento profissional dos professores, apontando o que, em sua opinião, constitui uma falha grave: a ausência, ao longo de muitos anos, de metodologias de capacitação dos professores para avaliarem mais e melhor. O relato que se segue é bem elucidativo desta realidade *“há falta de professores nas cidades, nos distritos e nas localidades; temos professores que têm duas turmas e dão aulas de manhã e à tarde e em algumas escolas funcionam três turnos (FP1)”*.

5.3 Categoria “Centralidade na Prática Docente”

Todo o trabalho do docente, o que implica necessariamente toda a sua actividade em contexto de sala de aula, pode representar um acto avaliativo, uma decisão, como afirma Stiggins (2008), uma reflexão, uma acção pensada para influenciar o processo de ensino e aprendizagem de cada aprendente ou grupo na turma. O conhecimento prático, isto é, a

“cultura docente em acção”, resulta da articulação de saberes disciplinares e curriculares, da formação profissional e saberes experienciais (Tardif, 2002, citado em Borges, 2014, p.42) , conforme destacado a seguir: *“Apresentei proposta de alastramento de tempo de abordagem dos conteúdos, de módulos para disciplinas semestrais...para se evitar a descontinuidade do currículo”* (FP3).

5.4 Categoria “Necessidade da Planificação da Prática Docente”

Nem todos os professores participantes deste estudo planificam da mesma forma e com o mesmo fim. Contudo, pode-se inferir que a planificação da prática docente garante a gestão de sala de aula e permite que estes se sintam mais seguros, e com menos incertezas. Para planificar, é preciso que o professor perceba a dinâmica exigente dentro da sala de aula, para saber o que vai fazer, porquê e como vai proceder para saber se os alunos aprenderam. Neste sentido, os métodos e estratégias de ensino devem promover permanentemente a aprendizagem, a colaboração e troca de experiências entre os aprendentes.

A planificação da prática docente funciona, assim, como instrumento didáctico para a realização dos objectivos definidos no currículo. Este ponto de vista parece ser ilustrado na colocação que segue: *“deve- se ensinar conteúdos que resolvem os problemas dos adultos, produzindo materiais adequados...de forma a munir o formando de princípios adequados de psicopedagogia e andragogia”* (FP15).

5.5 Categoria “Espírito Crítico Sensível e Construtivo”

O professor deve inculcar no aprendente a ideia de que é possível melhorar os seus resultados anteriores, promovendo assim tentativas de sucesso que vão ao encontro das expectativas do aprendente, alvo de comentários estruturantes ao seu trabalho. Os professores conseguem assim ultrapassar, em certa medida, a exclusividade dos juízos de valor esporádicos e quantitativos, passando a focar o ensino na aprendizagem. O aprendente deixa de ser julgado e conotado com uma avaliação numérica e contabilística, sem passar primeiro por todo um processo de acompanhamento necessário ao reforço da auto-confiança no âmbito do domínio efectivo dos conteúdos curriculares.

Nesta categoria os participantes deste estudo encorajam os seus aprendentes a organizarem-se em círculos de aprendizagem, a desenvolver o espírito colaborativo e de

entre-ajuda para se alcançar o máximo dos resultados. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem é amplificado como resultado das suas interacções serem multiplicadas por diferentes pessoas em muitos contextos. Neste contexto, um comentário/ *feedback* sensível e construtivo é um comentário dirigido ao trabalho do aprendente, evitando juízos de valor sobre o próprio aprendente e entre os colegas do grupo na turma. Deve ser claro e conciso, acompanhado de exemplos de bons trabalhos, paradigmas do seu próprio progresso, segmentado em tão pequenas fases quanto as necessárias, até ao cumprimento dos objectivos mais latos das aprendizagens dispostas no programa curricular.

O comentário estruturante e sistémico é responsável por desenvolver nos aprendentes a capacidade de compreenderem o seu próprio percurso de ensino e os seus critérios de aprendizagem, aos quais não são alheios de todo, o que pressupõe proporcionar um ambiente de aprendizagem suficientemente profícuo e estimulante que substitua a tradição das “recompensas” – uma nota por um teste (Black & William, 2006), por mecanismos que incentivem a aprendizagem, motivando-a e agindo sobre ela, onde e quando esta acontece – em contexto de sala de aula, todos os dias.

5.6 Categoria “Reconhecimento de todo o Esforço e Aquisição de Aprendizagens”

O reconhecimento do esforço de cada aprendente deve basear-se na constatação do progresso do mesmo, rumo ao domínio dos pressupostos curriculares. O reforço e acompanhamento dos aprendentes deve proporcionar não só os elogios relativos aos objectivos já alcançados, mas também, orientações necessárias à melhoria e correcção dos insucessos e falhas. Através da accção-reflexão desenvolve-se o pensamento crítico, promove-se a comunicação e garante-se uma educação comprometida com a humanização. Neste processo, professores e aprendentes interagem entre si, em debate aberto e profundo que culmina com a (re)construção do(s) plano(s) de aula, adequando-o(s) ao contexto e experiências de vida dos aprendentes, *“permitindo que o formando seja capaz de produzir seu próprio conhecimento”*.

5.7 Categoria “Auto-avaliação”

A capacidade de auto-avaliação, desdobramento pedagógico do preceito filosófico “conhece- te a ti mesmo”, é um dos tópicos mais transversais da auto-estima e gera

determinação e confiança em suas acções educativas. A capacidade de auto-avaliação, dirigida preferencialmente a objectivos curriculares de pequena dimensão, deve estender-se ao longo do percurso escolar do aprendente, de forma a segmentar as grandes temáticas em secções mais pequenas e fáceis de ensinar, permitindo assim acompanhar o aprendente, revelando exemplos de bom e mau trabalho e incentivando o desenvolvimento da sua capacidade de fundamentação – crucial para que possa avaliar o seu trabalho antes de o revelar ao professor. A autoavaliação gera a reflexão sobre os conteúdos curriculares e/ou estratégias para agir cada vez melhor.

5.8 Categoria “Compreensão dos Objectivos e Critérios”

A percepção do que são os objectivos e os critérios de avaliação constitui um factor determinante do sucesso escolar dos aprendentes. O domínio dos princípios da Andragogia permite ao formador definir claramente os objectivos da aprendizagem e os resultados esperados. Contudo, há que ter sempre em conta outros factores a identificar nos espaços de aprendizagem, que interferem no processo de aprender, como por exemplo, as diferenças próprias de cada um, as diferenças de contextos, metas e propósitos de aprendizagem.

A explicitação, em contexto prático de sala de aula, dos objectivos da aprendizagem e dos critérios de avaliação da mesma não se confina à explicação da melhor forma de conseguir os melhores resultados nos momentos de avaliação.

Neste processo, professores e aprendentes reflectem sobre a sua realidade, sobre o que sabem e não sabem, para construir novos saberes como sujeitos conscientes e comunicativos, discutem como estudar e trabalhar os conteúdos e as aprendizagens, orientando todo este processo através do diálogo. A dialogicidade catalisa o pensamento crítico, promove a comunicação e garante uma educação comprometida com a humanização (Soares & Pedroso, 2013).

5.9 Categoria “Apoio à Melhoria do Trabalho do Aluno”

Nesta categoria cabe a relação que os professores desenvolvem com os seus aprendentes, o empenho na planificação rigorosa das aulas e disponibilização de recursos e materiais didácticos de forma a minimizar as dificuldades e/ou barreiras do processo de ensino e aprendizagem. Os participantes deste estudo deixaram evidente que:

[...]se estimula nos aprendentes o autodidactismo, a capacidade de autoavaliação e autocrítica, as habilidades profissionais, a capacidade de trabalhar em equipas. E, sobretudo, enfatiza-se a responsabilidade pessoal pela própria aprendizagem e a necessidade e capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida; Incentiva-se os aprendentes a promoverem encontros entre si bem como com colegas do IFP mais próximo²...treinamento do formando na habilidade de pesquisa, aplicação de métodos participativos, aceitação positiva do aluno, buscando um ensino mais humanizado.

5.10 Categoria “Consideração da(s) Forma(s) como os Alunos Aprendem”

Esta categoria refere-se à necessidade, por parte dos professores, de procurarem “conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem” (Soares & Pedroso, 2013, p.4), construindo “uma postura dialógica e dialéctica” (Freire, 1992, citado em Soares & Pedroso, 2013, p.4).

De facto, “ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo” (Soares & Pedroso, 2013, pp.7-8). Deste modo, os professores viram colaboradores da produção do saber e compreendem que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, contribuindo para a autonomização do trabalho do aprendente, que passa a ser co-responsável pela sua aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de carácter exploratório e descritivo, foi desenvolvido com recurso ao paradigma interpretativista, seguindo uma abordagem qualitativa, integrando 16 participantes do IFP de Chongoene. Desta forma, importa salientar que os resultados por nós obtidos não se podem generalizar a outros contextos formativos e geográficos. Esperamos, no entanto, que os mesmos contribuam para a compreensão das dinâmicas pedagógicas, em particular no que à construção da profissionalidade dos formadores de professores primários e de educadores de adultos se refere.

² A cerca de 10Km do IFP de Chongoene localiza-se o IFP de Inhamissa, no Município da Cidade de Xai-Xai.

Uma primeira conclusão que se pode tirar dos dados obtidos com esta pesquisa é a de que, a profissionalidade docente revela-se pela constante mobilização de saberes diversos para identificar e resolver problemas quotidianos marcados pela incerteza, imbuídos por uma forte motivação intrínseca dos participantes deste estudo. Verificámos que na dimensão institucional os participantes deste estudo enfrentam a falta de formação profissional específica para a função de formador de professores, enquanto que na dimensão pedagógica clamam pela necessidade urgente de sua especialização. Percebemos que eles consideram fundamental estar em constante formação para o seu desenvolvimento profissional de forma a melhorar o processo de ensino com o objectivo de dar resposta ao novo modelo de formação de professores, levando até aos formandos, aprendizagens efectivas. De facto, e alinhando com Gorzoni e Davis (2017, p.16), “Grande parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor”. Contudo, esta pesquisa sugere-nos ainda que salários baixos, ausência de socialização profissional, desgaste físico e, particularmente, a falta de reconhecimento da actividade profissional são alguns dos factores desmotivadores do desenvolvimento profissional dos formadores de professores primários e de educadores de adultos, chegando a gerar grandes níveis de ansiedade e depressão. Estes e outros factores são inibidores da constituição da profissionalidade do formador de professores primários e de educadores de adultos do IFP de Chongoene.

Por acreditarmos que este trabalho trouxe relevantes contribuições para a construção da profissionalidade dos formadores de professores primários e de educadores de adultos do IFP de Chongoene, propomos a continuidade das pesquisas sobre este conceito nos seguintes aspectos: (i) Desenvolvimento de uma ferramenta de gestão de processos e pessoas para instituições de formação de professores, aliando a gestão pedagógica, tecnológica e administrativa; (ii) Contribuição da linguística no desenvolvimento dos materiais didácticos e no atendimento aos formandos; (iii) Desenvolvimento de metodologias de avaliação de processos e de resultados do trabalho quotidiano do formador do IFP de Chongoene. Há muito que pesquisar e muitos vazios ainda por serem preenchidos na construção da profissionalidade dos participantes desta pesquisa.

7. REFERÊNCIAS

- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. C. A. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, 90(226), 592-608.
- André, M. E. D., & Placco, V. N. (2007). Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, 7(2), 339-346.
- Bardin, I. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Black, P., & Wiliam, B. (2006). Assessment for Learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 9-25) London: Sage.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação, IIª Série*(2).
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. Translated by Bernard Patrick. (1st ed). London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Despacho Ministerial nº 263/GM/MINEDH/2015, de 09 de Outubro, que extingue os os Institutos de Formação de Educadores de Adultos.
- Diploma Ministerial 180/2010, de 3 de Novembro. Cria os Institutos de Formação de Educadores de Adultos.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. [recurso eletrônico]. (1ª ed), Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão professor* (pp. 63-92). (2ª ed). Porto: Porto.
- Gorzoni, S., & Davis, C. (2017). O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos mais Recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1, Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press.
- Knowles, M. S. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. (6th ed). San Diego, California, USA: Elsevier.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project. Libâneo, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (6ª ed). São Paulo: Heccus.
- Locke, E. L. (1984). Job satisfaction. In: M. Gruneberg & T. Wall (Eds.). *Socialpsychology and organizational behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, 19(73), 793-812.
- Preti, D. (1999). *O discurso oral culto*. (2ª ed). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. (2ª ed). Porto Alegre: Sulina.
- Roldão, M.C. (2005). *Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior*. Nuances: Estudos Sobre Educação, 12(13), 105-126.
- Soares, L. J. G., & Pedrosa, A. P. F. (2013). Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: As Contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educ. temat. digit.*, 15(2), 250-263. ISSN 1676-2592.
- Stake R. E. (2009). *A arte de investigação com estudo de caso*. (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stiggins, R. (2008). *Student-involved classroom assessment*. (5th ed). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

A UTILIZAÇÃO DO PHOTOVOICE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Maria Anabela Ferreira dos Santos¹, Luísa Sotto-Mayor², Madalena Oliveira³, Irene Soares⁴ e Isabel Serra⁵

^{1, 2, 3, 4, 5} Departamento de Enfermagem de Saúde Materna, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal.
¹afsantos@esel.pt; ²mlpinto@esel.pt; ³mmoliveira@esel.pt; ⁴imsoares@esel.pt; ⁵iserra@esel.pt

Resumo. O presente artigo visa dar a conhecer o projeto em curso sobre aquisição de competências dos estudantes da Pós-Licenciatura e do Mestrado em Saúde Materna e Obstétrica e assim contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas da unidade curricular Estágio com Relatório. Compreender o fenómeno do desenvolvimento de competências específicas do futuro Enfermeiro Especialista de Saúde Materna e Obstétrica. Estudo exploratório, qualitativo, utilizando o método *Photovoice* para a colheita e análise de dados (colheita de fotos e entrevistas) e posterior análise de conteúdo segundo Bardin com recurso ao WebQDA. Foram obtidas até ao momento, 29 fotos de 9 participantes, ainda em fase de análise. O método *Photovoice* permite aceder à perspetiva de desenvolvimento de competências dos estudantes, apreendendo a sua experiência do fenómeno através da captura de fotos significativas para o processo e da sua narrativa.

Palavras-chave: *Photovoice*; Competências; Enfermeira Obstetra.

THE USE OF PHOTOVOICE AS A PEDAGOGICAL STRATEGY

Abstract. The present work aims to make known the current project on the acquisition of competences of the students of the Post-Graduation and the Master in Maternal and Obstetric Health and thus contribute to the improvement of the pedagogical practices of Course Unit Internship with Report. To understand the phenomenon of the development of specific skills of the future Specialist Nurse in Maternal and Obstetric Health. Exploratory, qualitative study using the Photovoice method for the collection and analysis of data (collection of photos and interviews) and subsequent content analysis according to Bardin using WebQDA. So far, 29 photos of 9 participants were still being analyzed. The Photovoice method provides access to the perspective of students' skills development, learning their experience of the phenomenon through the capture of significant photos and their narrative.

Keywords: Photovoice; Skills; Obstetrical Nurse.

1. INTRODUÇÃO

Os Cursos de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia (CPLEESMO) e o Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia (CMESMO) visam assegurar a aquisição e desenvolvimento de competências instrumentais, pessoais e sistémicas, nomeadamente as científicas, técnicas, humanas e culturais, necessárias ao Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. De acordo com o Plano de Estudos do Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica, apresentado à Ordem dos

Enfermeiros¹, o enfermeiro especialista nesta área, através do seu desempenho, contribui para a melhoria da qualidade das condições assistenciais à mulher ao longo do ciclo de vida, ao recém-nascido e família e, conseqüentemente, para a redução da morbidade e mortalidade materna, perinatal e neonatal. Acreditamos que estes cursos têm contribuído para a melhoria da qualidade dos cuidados na área da saúde materna e conseqüentemente para a obtenção de ganhos em saúde.

Os estudantes do CPLEESMO e do CMESMO são detentores de uma formação inicial de 1º ciclo, o Curso de Licenciatura em Enfermagem, sendo que aos primeiros são ainda exigidos dois anos de exercício de prática clínica, como enfermeiros de cuidados gerais, à data da candidatura ao referido curso. São por isso, estudantes adultos, muitos deles com vasta formação anterior, experiência profissional e maturidade pessoal e profissional. A frequência de um curso desta natureza representa um enorme investimento pessoal e profissional, não somente porque a maioria o acumula com o exercício profissional, como também com a vida familiar, que para a quase totalidade se encontra em fase de expansão com filhos pequenos. Por estes motivos, a conceção, planeamento e execução dos planos de estudo, assim como as metodologias adotadas têm em consideração a pedagogia de adultos, em particular o uso de metodologias interativas que envolvam os estudantes, tornando-os agentes ativos da sua aprendizagem e considerando-os o centro do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Guia Orientador, a UC Estágio com Relatório do CPLEESMO² tem como finalidade: “desenvolver competências na prestação de cuidados especializados à mulher/RN/família, durante os diferentes estádios do trabalho de parto, puerpério e período neonatal” (ESEL; 2018, p.2).

1.1 Utilização do Photovoice

A análise qualitativa apresenta a visão interna dos participantes, a sua perspetiva, capturando a sua experiência do fenómeno através da narrativa. O *Photovoice* é um método cada vez mais utilizado na pesquisa qualitativa, por aumentar a possibilidade de captar as percepções e experiências dos participantes (Santos, 2018). As fotografias estimulam novos pensamentos e memórias despoletadas, mas não necessariamente contidas na imagem

¹Proposta de Plano de Estudos do Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica, ESEL, 2018.

²Documento Orientador da Unidade Curricular Estágio com Relatório, ESEL, 2018.

presente na fotografia, tornando o invisível visível e deste modo tornam possível aceder à compreensão de fenómenos ou de experiências. Para além disso, porque acrescentam ao sentido da audição o da visão, expandem a consciência sensorial e aumentam o processo reflexivo (Padgett, Smith, Derejko, Henwood, & Tiderington, 2013). O conceito de *Photovoice* foi desenvolvido por Caroline Wang e Mary Ann Burris em 1997. Desde os primeiros estudos na década de noventa, o uso do *Photovoice* tem vindo a aumentar com participantes de ambos os sexos, de várias faixas etárias, de várias etnias e abordando um leque variado de temas na área da saúde e da justiça social, como por exemplo doenças, discriminação ou violência (Catalani & Minkler, 2010). O termo *Photovoice* encerra em si mesmo a ideia central deste método – dar voz à experiência individual ou coletiva através das fotos (Santos, 2018). A participação ativa dos sujeitos, quer na tomada de decisão do que fotografar e quando, assim como na elicitação das fotos, estimula o pensamento crítico, promove a mudança e empodera-os (Liebenberg, 2018). O método *Photovoice* permite desocultar importante informação descritiva e é utilizado para responder a questões de investigação, que nortearam o presente estudo:

Quais são os momentos-chave para o estudante, promotores do desenvolvimento das competências específicas de Enfermeiro Especialista de Saúde Materna e Obstétrica, ao longo da Unidade Curricular Estágio com Relatório em contexto de Bloco de Partos?

Como consciencializam estes a aquisição e desenvolvimento destas competências? Que sentido atribuem a estas aprendizagens?

Que mudanças podemos implementar nas práticas pedagógicas utilizadas na UC “Estágio com Relatório” do CPLEESMO”, que permitam potenciar o alcance das competências previstas para os futuros especialistas e a qualidade dos cuidados nesta área?

2. METODOLOGIA

O presente estudo encontra-se em fase de desenvolvimento. É um estudo qualitativo e exploratório que visa contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas da Unidade Curricular (UC) Estágio com Relatório.

Tem como objetivo geral compreender o fenómeno do desenvolvimento de competências específicas do Enfermeiro Especialista de Saúde Materna e Obstétrica (EESMO), e como objetivos específicos: identificar os momentos-chave do desenvolvimento de competências específicas de Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica (ESMO) dos estudantes dos

Cursos de Pós-Licenciatura e de Mestrado em estágio no bloco de partos; situar temporalmente a ocorrência desses momentos-chave; facilitar a tomada de consciência dos estudantes dos momentos-chave que contribuíram para o seu desenvolvimento de competências específicas de futuro ESMO; conhecer o significado que os estudantes atribuem aos momentos-chave do desenvolvimento de competências específicas do EESMO; consciencializar os estudantes do seu desenvolvimento de competências específicas do EESMO.

Os participantes são estudantes do 9º CPLEESMO e do 9º CMESMO da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa a realizarem o Estágio com Relatório em contexto de Bloco de Partos. Pretende-se continuar a colheita de dados junto dos estudantes dos cursos subsequentes, até se obter saturação de dados.

Métodos de colheita e análise de dados: *Photovoice* (colheita de fotos e entrevistas); utilização do método do *Photovoice* para a recolha de dados através de colheita de fotos e entrevistas subsequentes para eliciação do seu conteúdo; análise de conteúdo segundo Bardin. Google Forms para recolha dos dados sociodemográficos.

Foram introduzidas algumas alterações e adaptações à técnica do *Photovoice* (Santos, Lopes, & Botelho, 2018) descrita por Wang e Burris (Wang & Burris, 1997), devido à especificidade do estudo e dos participantes, sendo os procedimentos usados os seguintes: num primeiro momento os participantes foram informados do tema e objetivo do estudo e da utilização do *Photovoice*, solicitando-se-lhes que escolhessem momentos que considerassem ter contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento de competências específicas como futuro EESMO ao longo da unidade curricular Estágio com Relatório que estavam a realizar em contexto de Bloco de Partos. Pediu-se-lhes também que fotografassem esses momentos e os descrevessem oralmente ou por escrito. Não foi imposto qualquer tipo de limitações quanto ao número ou material a ser fotografado. Apenas foi sugerido que fotografassem preferencialmente objetos ou lugares relacionados com o motivo que os levou a tirar essa fotografia, em vez de rostos, de modo a preservar a identidade e manter o anonimato dos participantes e dos clientes, bem como a dispensar o consentimento ético das instituições onde decorria o estágio. Foram obtidos a autorização e o consentimento de todos os estudantes que quiseram participar no estudo, para utilização das fotos e das narrativas, após lhes ter sido explicado os objetivos do mesmo, a metodologia e a garantia do anonimato. Não

foi necessário distribuir máquinas fotográficas ou instruir os participantes sobre o seu uso, porque todos possuíam telefones portáteis com câmaras acopladas que sabiam manejar.

Foram obtidas até ao momento, 29 fotos de 9 participantes.

Numa segunda fase serão realizadas entrevistas em profundidade em que serão discutidos, analisados e validados com o investigador as fotos capturadas e os temas identificados. Nesta fase, denominada *photo elicitation* (Harper, 2010; Plunkett, Leipert, & Ray, 2013), baseada na reflexão crítica através do diálogo e ação, será utilizada a técnica SHOWeD modificada, de forma a dar resposta aos objetivos. As perguntas baseadas no acrónimo SHOWeD (Wang, 2006) foram simplificadas e ajustadas aos objetivos do estudo, à especificidade e à realidade dos participantes, sendo a técnica SHOWeD usada apenas como guia orientador.

O acrónimo SHOWeD refere-se a questões a colocar aos participantes para os ajudar a falarem acerca das fotografias por eles capturadas, para as descreverem e analisarem criticamente. É composto pelas seguintes cinco perguntas (Wang, 1999; Catalani & Minkler, 2010; Padgett et al., 2013; Teti, Pichon, Kabel, Farnan, & Binson, 2013): What do you **See** here? What is really **H**appening here? How does this relate to **O**ur lives? **W**hy does this situation, concern or strength exist? What can we **D**o about it?

Neste estudo, as perguntas a realizar serão as seguintes: O que o levou a tirar esta fotografia? Fale-me um pouco desta fotografia. De que trata esta fotografia? O que é mais importante nesta fotografia? O que pretende expressar/transmitir? Que significado teve para si este momento? Se tivesse que explicar esta fotografia, por telefone (ou a uma pessoa que não a pudesse ver) o que diria? Como a descreveria? De que modo este momento está relacionado com a aquisição de competências específicas do Enfermeiro Especialista de Saúde Materna e Obstétrica? Como é que esta imagem está relacionada com o seu desenvolvimento de competências no bloco de partos?

As entrevistas foram realizadas nos dias de orientação tutorial em que os estudantes se deslocaram à escola, ou nos serviços aquando das reuniões de orientação. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas para um *verbatim* para posteriormente serem introduzidas e analisadas juntamente com as fotografias recolhidas, através do *software* WebQDA.

Algumas entrevistas já foram realizadas, outras encontram-se em fase de transcrição e análise, estando prevista a continuidade deste procedimento. A cada estudante foi atribuído um número de código (E1, E2, etc.), bem como às entrevistas realizadas (ETV 1).

Os dados serão sujeitos a uma análise qualitativa, utilizando os procedimentos inerentes à análise de conteúdo segundo Bardin (2015). De acordo com o método desta autora, o *verbatim* das entrevistas será analisado da seguinte forma: uma primeira fase, de pré-análise, em que o material é submetido a uma leitura flutuante, de modo a que o investigador fique com uma ideia de todo o material produzido, permitindo a identificação do *corpus* da análise, ou seja, do material a ser sujeito a análise; na fase seguinte de análise, proceder-se-á ao recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e à classificação e agregação (escolha das categorias). Com este método de análise do conteúdo das entrevistas obtêm-se as categorias, subcategorias, as unidades de contexto, as unidades de registo e a frequência (Bardin, 2015).

Utilizaremos o software WebQDA para o tratamento dos dados qualitativos resultantes das entrevistas. Para o tratamento dos dados quantitativos relativos à caracterização sociodemográfica dos estudantes, será utilizado o programa SPSS.

3. RESULTADOS

Por se encontrar ainda em fase de desenvolvimento, ainda não existem resultados. Contudo, das 29 fotografias captadas pelos 9 estudantes no período compreendido entre 18 de Fevereiro e 5 de Julho de 2019, constatamos que alguns dos temas abordados pelas estudantes se centram nos seguintes aspetos que, posteriormente, após análise mais detalhada dos dados, são passíveis de vir a formar categorias: dificuldades relacionadas com deslocações e compatibilização de vida profissional e familiar, a importância da prática simulada em laboratório, o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais, em particular a interpretação do registo cardiotocográfico e a tomada de decisão sobre a necessidade de realização de episiorrafia, bem como a técnica inerente (figura 1), o desenvolvimento de competências teóricas e sua mobilização na prática clínica, a gestão de tempos e de espaços, a promoção da segurança (figura 2) e lidar com situações de perda e luto (figura 3).



Figura 1. Exemplo de foto alusiva ao desenvolvimento de competências de reparação cirúrgica do períneo.
(Fonte: foto recolhida pelo estudante E4)



Figura 2. Exemplo de foto alusiva ao desenvolvimento de competências de promoção da segurança do recém-nascido (Fonte: foto recolhida pelo estudante E6)



Figura 3 Exemplo de foto alusiva ao desenvolvimento de competências de promoção de coping com situações de perda e luto (Fonte: foto recolhida pelo estudante E5)

4. CONCLUSÕES

Ao melhorar a compreensão do fenómeno do desenvolvimento das competências comuns e específicas dos estudantes, nomeadamente desocultando os momentos-chave deste processo, estamos a facilitar o processo pedagógico de desenvolvimento de competências por parte destes, a contribuir para a consciencialização das suas aquisições, a capacitá-los para a tomada de decisão e para uma atitude proativa de envolvimento no processo de ensino/aprendizagem. O método do *Photovoice* permitiu-nos aceder à perspetiva dos estudantes, apreendendo a sua experiência do fenómeno através da captura das fotos e das respetivas narrativas.

Alguns dados já obtidos, apontam para dificuldades relacionadas com a conciliação da vida profissional e familiar destes estudantes adultos. Também a gestão de tempos e de espaços visando a promoção da segurança (das clientes e a própria) e a prestação de cuidados de qualidade, atuando com base numa filosofia holística centrada na mulher, seus conviventes significativos e família. É salientada a importância do treino antecipado de situações de cuidados, mantendo, ou reforçando, a utilização das práticas simuladas em laboratório, as quais integram já a UC considerada, como experiência prévia ao ensino clínico. Algumas dificuldades relatadas no desenvolvimento de competências científicas, sua transferência e mobilização na prática clínica, exigem a continuidade de uma aposta numa prática baseada na melhor evidência, que permita aos estudantes tomarem decisões fundamentadas e afirmarem-se como elementos essenciais no seio das equipas multiprofissionais, assegurando altos padrões de qualidade nos cuidados prestados.

O desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais, aparecem como uma preocupação major neste ensino clínico, em particular, a interpretação do registo cardiotocográfico, que permite despistar precocemente situações de risco materno-fetal, bem como a decisão sobre a necessidade de realização de episiorrafia e a execução da técnica inerente.

De salientar, ainda, a necessidade manifestada por alguns estudantes na consolidação de competências para lidar com situações de perda e luto, com as quais se confrontam na prática clínica. Estes resultados apontam para a necessidade de uma aposta continuada nas competências transversais (de comunicação e relação, científicas, éticas, técnicas...), a par da aquisição de novas competências específicas da área de especialidade considerada,

reforçando a ideia de competência como algo flexível e sempre passível de ser melhorado, tendo a formação um papel preponderante nesta construção.

Este estudo, ainda em curso, permitirá aumentar a compreensão do fenómeno do desenvolvimento das competências dos estudantes a frequentar o CPLEESMO/CMESMO, fundamentando na evidência, possíveis mudanças processuais na UC “Estágio com Relatório”, conducentes da melhoria das práticas e do processo pedagógico, como um todo. Tais mudanças, poderão situar-se ao nível do ajuste dos timings e/ou da inovação de ferramentas pedagógicas que permitam agilizar e potenciar o alcance das competências previstas para o perfil de competências do futuro Enfermeiro Especialista em Saúde Materna Obstétrica.

5. REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. (5ª ed). Lisboa: Edições70.
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424–451. <http://doi.org/10.1177/1090198109342084>.
- Diretiva n.º 80/155/CEE (1980). que tem por objetivo a coordenação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas relativas ao acesso às atividades de parteira e ao seu exercício. Diretiva do Conselho. Jornal Oficial, nº L 033 (de 11/02/1980). 0008 - 0012 de 21 de janeiro de 1980.
- Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (2018). *Documento Orientador da Unidade Curricular*. Estágio com Relatório: ESEL, Lisboa.
- Harper, D. (2010). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <http://doi.org/10.1080/1472586022013734>.
- International Confederation of Midwives (2018). *Essential competencies for basic midwifery practice*: 2018 Update (Netherlands): ICM.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique Publique*, 19 (1). [on line] : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking Critically About Photovoice : Achieving. *Empowerment and Social Change*, 17, 1–9. <http://doi.org/10.1177/1609406918757631>.
- Padgett, D. K., Smith, B. T., Derejko, K.-S., Henwood, B. F., & Tiderington, E. (2013). A picture is worth . . . ? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults. *Qualitative Health Research*, 23(11), 1435–44. <http://doi.org/10.1177/1049732313507752>.
- Plunkett, R., Leipert, B. D., & Ray, S. L. (2013). Unspoken phenomena: Using the photovoice method to enrich phenomenological inquiry. *Nursing Inquiry*, 20(2), 156–164. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2012.00594.x>.
- Regulamento n.º 140 (2019). *Ordem dos Enfermeiros. Regulamento das Competências Comuns do Enfermeiro Especialista*. Diário da República, 2.ª série (N.º 26 de 6 de fevereiro de 2019).

- Regulamento n.º 391 (2019). *Ordem dos Enfermeiros. Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica*. Diário da República, 2.ª série (N.º 85 de 3 de maio de 2019).
- Santos, M. A. F. (2018). *O processo de metamorfose da mulher acima dos trinta e cinco anos em mãe : uma teoria específica da situação*. Universidade de Lisboa.
- Santos, M. A., Lopes, M. A., & Botelho, M. A. (2018). Photovoice as a method of data collection in the study of motherhood over the age of 35: the power of images. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza, & A. Moreira (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research, Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 316–326). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1>.
- Teti, M., Pichon, L., Kabel, A., Farnan, R., & Binson, D. (2013). Taking pictures to take control: Photovoice as a tool to facilitate empowerment among poor and racial/ethnic minority women with HIV. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 24(6), 539–553. <http://doi.org/10.1016/j.jana.2013.05.001>.
- Wang, C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1–2), 147–161. http://doi.org/10.1300/J125v14n01_09 147.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <http://doi.org/10.1177/109019819702400309>.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*. <http://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.185>

CÓMO EVALÚAN LOS PROFESORES: ANÁLISIS DE CASO DE UNA ESCUELA NORMAL CON AYUDA DEL SOFTWARE WEBQDA

Dina Veronica Gallegos Fernandez¹, Carlos Ramirez Silvan¹, Margarita Bakieva²,
Carlos Sancho-Álvarez y Sonia Verdugo-Castro³

¹Escuela Normal Preescolar "Profesora Rosario María Gutiérrez Eskildsen" de Tabasco, México.
dina_gallegos@hotmail.com; carlos.ramirezsilvan@gmail.com;

²Universitat de València, España. margarita.bakieva@uv.es; carlos.sancho@uv.es;

³Universidad de Salamanca, España. soniavercas@usal.es.

Resumen. El presente trabajo trata sobre el concepto de evaluación y cómo lo perciben los docentes de la escuela normal de Tabasco, México. Entender cómo perciben los docentes el complejo proceso de evaluación permite interpretar las prácticas docentes aplicadas por éstos y compensar si es necesario las necesidades formativas. Los objetivos de este estudio incluyen el conocer qué concepto tienen los docentes de las escuelas normales sobre evaluación y en qué se basa esa perspectiva. Asimismo, conocer qué prácticas utilizan en su trabajo con el alumnado, tanto de evaluación como de diseño y planificación docente. Se han realizado 9 entrevistas de una hora de duración a los profesores y profesoras de una escuela normal, después se han transcrito las respuestas y se han analizado mediante el software WebQDA. Los resultados muestran que el profesorado en general tiene una experiencia negativa anterior sobre los procesos de evaluación vividos desde el rol de alumnado y actualmente percibe la complejidad de la tarea de evaluación desde la perspectiva docente. Además, utiliza diversos instrumentos de evaluación en su práctica (rúbricas, portafolios, pruebas escritas) y utiliza la evaluación para la mejora de la tarea docente. Finalmente, los docentes señalan como retos del futuro la actualización docente e innovación, así como la formación para el desarrollo profesional y personal. En conclusión, se debe recurrir a la formación y crear condiciones beneficiosas para que los profesores y profesoras de las escuelas normales estén al día tanto en las técnicas de evaluación, como en las tareas de formación y desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Evaluación Formativa; Evaluación de Alumnado; Actualización y Formación de Profesorado; Instrumentos de Evaluación; Evaluación Sistemática.

HOW TEACHERS DE EVALUATE: CASE ANALYSIS OF A NORMAL SCHOOL, SUPPORTED BY WEBQDA SOFTWARE.

Abstract. This paper research on the concept of evaluation and how teachers from the Normal School of Tabasco, México perceive it. Evaluation is the base on which the teaching-learning organization process is structured. The objectives of this study include knowing what concepts the teachers of normal schools have about evaluation and understanding what the grounds are of such perspectives. Also, to know what practices related to evaluation and teaching planning and design they apply in their work with students. 9 hour-long interviews have been conducted with the teachers of a normal school, then the responses have been transcribed and analyzed using the WebQDA software. The results show that teachers in general perceive the complexity of the evaluation task and use diverse instruments (rubrics, portfolios, written tests) and use the evaluation to improve the teaching task. In addition, they point out as challenges for the future the updating of teaching and innovation, as well as training for professional and personal development. In conclusion, it is necessary to resort to training and create beneficial conditions so that the teachers of the normal schools are up to date both in the evaluation techniques and in the tasks of teacher training and professional development.

Keywords: Formative Evaluation; Student Evaluation; Teacher Update and Training; Evaluation Instruments; Systematic Evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas veces la evaluación del alumnado en los niveles educativos superiores se asume en formato de “educación bancaria”, donde se informa sobre saldos en la cuenta del alumno, sin más consecuencias diferentes a los problemas que le ocasiona su saldo en números rojos (Acebedo, 2016). De esta manera no se llega a profundizar en las estructuras complejas, ni en los saberes fundamentales, competencias constructivas, críticas o creativas. La perspectiva de evaluación por competencias pretende abordar este desafío, pero todavía existen muchas voces que señalan sobre la falta de preparación de los elementos de sistemas educativos para realizar la labor de esta manera, incluyendo autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Rial, 2010). A partir del proceso Bolonia se pretendía iniciar el cambio, depositando en manos de las universidades la formación de los docentes para educación preescolar, primaria y secundaria, tal es el caso de países europeos (Ramírez, 2015), en los que se distinguen básicamente dos modelos, uno llamado de profesionales simultáneos desde el cual se emiten títulos de profesionales dedicados a la docencia e integran el proceso de formación, la formación científica y la formación pedagógica; el otro modelo es llamado modelos sucesivos en el cual se requiere una formación científica previa que puede ser adquirida en una institución diferente y posteriormente se cursa la formación profesional docente con cursos de pedagogía y práctica. En países como Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido, Irlanda y Holanda se definen por uno de los modelos anteriormente citados. En los países como Alemania, Austria e Italia, la formación profesional docente se mantiene al margen de las universidades (Esteve, 2008). En América Latina, la formación docente se atiende desde Universidades, como es el caso de Brasil, Colombia, Chile; en otros países, como Argentina, Cuba, Bolivia y Ecuador, la formación docente recae en instituciones que se llaman *terciarias de tipo no universitario*. En el caso particular de México la formación docente aun recae en las Escuelas Normales, existen otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional que surgió como un mecanismo para nivelar pedagógicamente a los docentes formados en planes de estudio con titulación de profesor y no de licenciado, sin embargo, actualmente forma licenciados en pedagogía y en otras disciplinas especializadas. En un principio las Escuelas Normales otorgaban títulos de profesor de educación primaria, a partir de 1984 se eleva el plan de estudios otorgándose títulos de licenciatura. Trece años más tarde, con la renovación al plan 1997, se crea el Programa de Transformación y Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PTFAEN) con seis líneas de acción, siendo una de ellas la evaluación, además de las funciones sustantivas de

toda institución de educación superior: docencia, investigación, asesoría de tesis, gestión y producción académica. Por lo que la evaluación que se promueve en las Escuelas Normales en el estado es reciente, en términos generales.

De acuerdo con registros de 2018 de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en México se cuenta con 263 Escuelas Normales Publicas. En Tabasco, operan seis Escuelas Normales, en dos de ellas imparte la licenciatura en educación preescolar, una de ellas se ubica en el municipio de Balancán y la otra en el municipio del Centro. En la escuela Normal ubicada en el municipio del Centro se habían realizado ejercicios incipientes de evaluación sin rigor científico, sin embargo a partir de 2014 se inician trabajos sistemáticos de investigación evaluativa.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

En diciembre de 2014 dio inicio un Diplomado en Metodología de la investigación que contribuyó en el diseño de un proyecto de investigación titulado: *Estrategias docentes para la evaluación de los aprendizajes que emplean los profesores de Institución1* con base en el Plan de estudios 2012.

En esta investigación los sujetos de estudio fueron los docentes y las alumnas de la de la Escuela Normal Preescolar *Profesora Rosario María Gutiérrez Eskildsen*, pero para este estudio se presentan los resultados de las entrevistas solo de los docentes. En cuanto a la planta docente, en el plantel desarrollan funciones docentes 35 personas, 4 con formación técnica o de profesor de educación preescolar y/o primaria, 6 con licenciatura y 25 con maestrías y doctorados. Con respecto a la formación de los docentes podemos señalar un grupo de docentes con una preparación académica como Profesor de Educación Media con especialidad en alguna disciplina: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Pedagogía, Español, egresados de la Normal Superior oficial o particular. Otro grupo de profesores que después de la formación inicial en educación normal continuaron su actualización cursando alguna de las licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional. Un cuarto grupo de profesores que cursaron una licenciatura en universidades públicas o privadas del país. Y el último grupo está constituido por aquellos profesores que han continuado su formación profesional hasta alcanzar un nivel de posgrado: especialidad, maestría o doctorado.

Asimismo, podemos afirmar que la actualización y profesionalización del docente de educación normal ha quedado en manos del propio profesor, por lo que los esfuerzos por continuar su preparación académica se ven limitados por recursos económicos principalmente, por falta de tiempo, por falta de espacios académicos en los cuales continuar sus estudios, ya que éstos han sido escasos (aunque en la última década han proliferado instituciones de educación superior, principalmente de carácter privado, que ofrecen estudios de posgrado) o están fuera del alcance económico del docente.

Por otra parte, la gran mayoría de los profesores que en este momento han obtenido un nivel académico de maestría o doctorado lo han hecho con recursos propios, en su tiempo libre o estudiando en contraturno, los fines de semana o en períodos vacacionales. En cuanto a la dimensión generacional podemos mencionar que algunos de los profesores con mayor antigüedad laboral en la Escuela Normal muestran dificultades en la búsqueda de consensos o acuerdos para el trabajo colaborativo o andamiaje con los profesores de menor antigüedad en la institución, propiciando con sus actitudes ciertos retrocesos, obstáculos o apatía en el trabajo académico. La diversidad, en varios sentidos, de la formación de la planta docente ha hecho que en muchas ocasiones la evaluación de los aprendizajes sea vista desde perspectivas diferentes y bajo diversos enfoques. Lo que ha ocasionado dificultades para encontrar consensos entre el colegiado de profesores, orientados hacia una evaluación formativa.

3. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es describir cómo evalúan los maestros y las maestras sus cursos, desde la perspectiva instrumental (qué técnicas e instrumentos utilizan) así como desde la valoración crítica del proceso (cómo se sienten, qué necesidades formativas perciben). Se trata de comprender por qué el profesorado utiliza las técnicas de evaluación que utiliza. Este objetivo general se articula en objetivos específicos que serán concretados en el apartado de metodología, ya que pasan a delimitar las preguntas de la entrevista.

4. METODOLOGÍA

El enfoque de este trabajo es mixto, predominando el paradigma interpretativo o cualitativo, (Díaz Ordaz, Lara, 2012), pues la finalidad del mismo es comprender por qué los profesores utilizan las estrategias de evaluación de los aprendizajes que plantean en sus prácticas

docentes. En este sentido, el presente enfoque permite un mejor acercamiento a la naturaleza de la realidad que se entiende como construida, múltiple y holística.

Con respecto a la relación objeto-sujeto, la investigación contribuye a tener una mejor apreciación, considerando que esa relación siempre es mutua e influenciada por valores subjetivos, asimismo, el enfoque propuesto coadyuvó en el establecimiento de supuestos contextualizados que podrán deberse a condiciones particulares y seguir una lógica inductiva, logrando así destacar las particularidades de las situaciones o supuestos encontrados en el proceso de la investigación. De la misma manera, el enfoque contribuyó a resaltar la interacción de diversos factores en las situaciones o problemáticas que se fueron vislumbrando en el trabajo, finalmente se pudo identificar la presencia del aspecto axiológico y su influencia en la actuación de las personas involucradas en el proceso de indagación.

Por otra parte, en lo que respecta a los elementos de la metodología y el aspecto técnico-instrumental, existen elementos compartidos con otro u otros enfoques, así como elementos que no se comparten, tales como el posicionamiento epistemológico, es decir, el nivel de abstracción que realiza el investigador sobre su quehacer no se combina, sino que se ajusta a las características específicas del enfoque seleccionado.

En cuanto al proceso seguido, en primer lugar, se han establecido las preguntas de investigación para poder abordar ese objetivo general por pasos; así, cada pregunta de investigación puede servir a cada uno de los objetivos específicos. Éstas se pueden plantear como:

Conocer

- ¿Cuál es la experiencia anterior de los profesores docentes de escuela normal en el tema de evaluación? En este objetivo se trata de explorar cómo fue la experiencia de los participantes cuando fueron alumnos, asimismo, conocer qué sentimientos esta experiencia les producía a los participantes.
- ¿Cómo entiende la función de la evaluación en el plan de estudios? y ¿Qué sentimientos provoca la evaluación cuando actúa como profesor o profesora? Se trata en este objetivo conocer qué concepto de evaluación tienen los participantes y si les gusta o no evaluar.
- ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conocen y aplican en su práctica?
- ¿Qué elementos de planificaciones docente consideran importantes para el diseño de la asignatura? Qué elementos consideran primordiales a la hora de diseñar y aplicar una asignatura a la práctica.

- ¿Cuáles son los futuros retos de la academia en general en la docencia de escuelas normales? Qué retos futuros ven como participes del futuro de la educación de la sociedad.

Posteriormente, se han realizado las entrevistas a las y los docentes de la escuela normal (Tabla 1), en las que se han formulado preguntas directamente procedentes de los objetivos de investigación y después se han transcrito las grabaciones. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados y se diseñó un guion de entrevista semiestructurado. El guion de la entrevista se organiza en dos dimensiones, la primera caracteriza al profesor de la escuela normal con aspectos referentes a su formación, actualización, brecha generacional, (dificultades con la evaluación). La segunda entra de lleno al plano de la evaluación a partir de la concepción, proceso, instrumentos y criterios.

Tabla 1. Composición del grupo de profesores y profesoras.

Caso	Edad	Nivel educativo	Sexo	Experiencia
1	29 años	Doctorado	Mujer	5-10 años
2	42 años	Maestría	Mujer	10-20 años
3	31 años	Doctorado	Mujer	5-10 años
4	79 años	Maestría	Mujer	50-60 años
5	65 años	Maestría	Mujer	50-60 años
6	37 años	Doctorado	Mujer	5-10 años
7	66 años	Maestría	Hombre	50-60 años
8	53 años	Maestría	Hombre	20-30 años
9	48 años	Licenciatura	Hombre	20-30 años

Los criterios para la selección de los profesores que fueron entrevistados fueron los siguientes:

Se eligieron docentes con más antigüedad con plazas de base en la última categoría, con excelente remuneración y muchos años de servicio. Otro grupo de profesores seleccionados fue aquel grupo de docentes noveles, con pocos años de servicio con plaza de base por horas o medios tiempos, pero con baja remuneración. El último grupo fueron aquellos profesores que laboran por contrato o interinos y con horas de asignatura que constituyen la categoría más baja en el subsistema de educación normal y con baja remuneración. En la Tabla 1 se pueden observar los datos más concretos.

Para el análisis de las entrevistas se ha utilizado el software *webQDA*¹, en su versión gratuita de prueba, disponible on-line. Se han creado códigos jerárquicos de tipo “árbol”, donde un código reunía diferentes categorías o sub-códigos específicos. Los códigos se han creado a partir de los temas o preguntas de la entrevista y los sub-códigos, en función de las respuestas que han ido aportando los profesores.

¹webQDA – Software de Análise Qualitativa de Dados; Web: <https://www.webqda.net/>

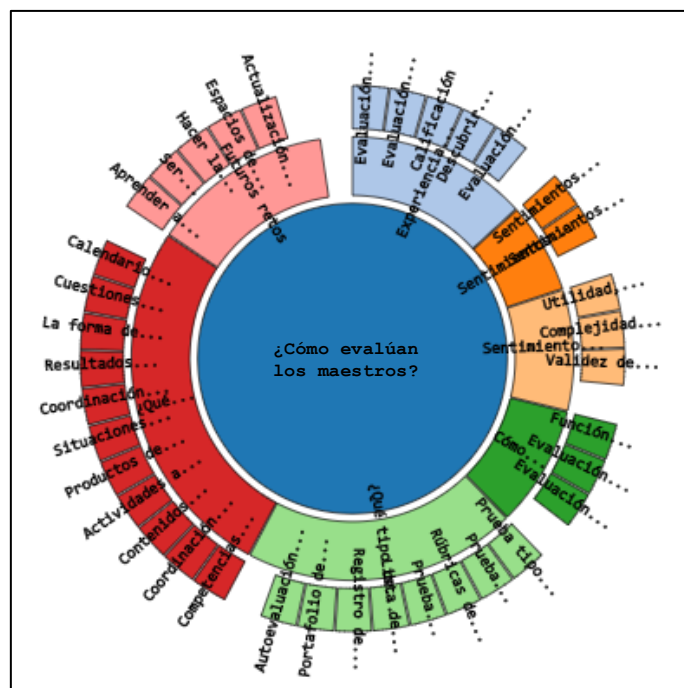


Figura 1. Mapa de códigos.

En la Figura 1 podemos observar esquemáticamente cómo se han estructurado los códigos árbol; de manera más extensa se presentarán los códigos completos en el apartado de resultados.

En la Figura 1 el concepto central, o también llamado código origen, sería “Cómo evalúan los maestros” (zona central de color azul de la gráfica), en segundo nivel vienen los sub-códigos (preguntas de la entrevista) y, finalmente, el nivel exterior son las sub-sub-códigos en los que se han codificado las respuestas del profesorado.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados por objetivos: cada apartado pretende responder a cada objetivo concreto a partir de la información recogida.

5.1 Objetivo 1. Experiencia anterior en el tema de evaluación.

Como experiencia anterior de los profesores han señalado los tipos y prácticas de evaluación que han vivido cuando fueron alumnas y alumnos en las etapas primaria, secundaria y en la educación superior (ver Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas de códigos y sub-códigos.

Nombre de categoría y sub-categorías	Nº referencias
<i>Experiencia anterior sobre evaluación.</i>	15

Evaluación práctica	3
Evaluación teórica	6
Calificación	2
Descubrir que había otro tipo de evaluación	2
Evaluación vs. Examen	2
<i>Sentimientos sobre evaluación vivida como alumno/a</i>	<i>22</i>
Sentimientos negativos	13
Sentimientos positivos	9

Se puede destacar las veces que se han referido a la evaluación como algo que procede de memorización, pruebas del tipo teórico, basadas en el saber enciclopédico (ver Figura 2).

Referencia 1	0,10 %
mi etapa de evaluación en esos años fue mucho de memorizar, memorizar conceptos, memorizar cuestionarios, respuestas ese era ese ahora puedo comprender mi concepto de evaluar porque yo lo tenía que plasmar	
Referencia 2	0,30 %
fuera de tener que prepararnos para un examen eh creo que lo más importante era pues asimilar los conocimientos que nos apropiarnos a ellos pero la mayoría de los exámenes teníamos que estudiar porque tal cual en la teoría o en la lectura que nos dejaban veían en el examen era al pie de la letra que teníamos que contestar creo que como dos maestros nos hacían preguntas de manera oral y era mucha más reflexivo esa parte si y si me acuerdo muy bien una de ellas era reflexiva no tanto al puede la letra de la teoría y en otro caso si tenemos que responder de acuerdo a lo a lo que mencionaba el libro tal cual esa era mi experiencia.	

Figura 2. Ejemplo de respuestas para la categoría “Evaluación teórica”.

Además, desde la perspectiva emocional, la mayoría de casos señala que ha vivido la evaluación como algo negativo, por inseguridad o por nerviosismo asociado a la incertidumbre, así como por la presión que venía de la familia (ver Figura 3).

Referencia 1	0,02 %
Creo que como todos con mucho nerviosismo	
Referencia 2	0,06 %
Cuando era evaluada mmm pues ante la media superior si muy nerviosa porque a veces este si se me olvidaba algo ya perdía moral	
Referencia 3	0,22 %
pero si como siempre muy nerviosa insegura de que porque algunos casos no tenían solución, entonces tú te clavabas tanto en el caso que tú dices 'sea te enfocas tanto que tú dices, lo mío está bien sustentado y lo mío es verdadero y resultaba que llegabas con el maestro y mira pues no hay solución pero esta es la más viable, o la de tu compañero es la más viable entonces así como que chin ah tanto esfuerzo y que la mía no es tan viable pues así como...como un poquito de decepción	
Referencia 4	0,30 %
ahí nos sentíamos como acorralados con temor con miedo porque si no contestabas a las preguntas que te estaba dando la maestra pues ya lo que te esperaba en la casa era bueno si y no era por no saber si no era por todos los nervios por lo mismo que estaba los padres el jurado era los padres no, claro cada quien padre estaba viendo a su hijo, pero de todos modos pero te estaba mirando, este si sabe, este no sabe. Entonces era algo muy bárbaro podríamos decir ¿no? este aparte si no sabías había otro tipo de castigo ¿no? el no salir al recreo el pues este no ibas a comer, no había desayuno de lo que llevabas porque no, no estabas...eso era el castigo ¿no?	
Referencia 5	0,16 %

Figura 3. Ejemplo de respuestas para la categoría “Emociones negativas”.

5.2 Objetivo 2. Experiencia presente de los profesores: cómo entienden la evaluación y cómo se sienten cuando evalúan.

En cuanto a lo que entienden los participantes sobre la evaluación en el marco del plan de estudios y qué sienten cuando evalúan, podemos destacar que la mayoría utilizan la evaluación para la mejora, en su función formativa y mixta (tanto para la mejora como para calificación), y en segundo lugar, casi la mitad de los encuestados han referido a la

evaluación como necesariamente un proceso de valoración global de los logros al finalizar una etapa (evaluación sumativa) (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas de códigos y sub-códigos.

Nombre de categoría y sub-categorías	Nº referencias
<i>Sentimiento hacia la evaluación – presente</i>	17
Utilidad, aprovechamiento para la mejora de la propia práctica	2
Complejidad y dificultad de la tarea	9
Validez de evaluación de alumnos	6
<i>Cómo entiende la función de la evaluación</i>	28
Función sumativa	6
Evaluación formativa	15
Evaluación mixta	7

En cuanto a los sentimientos a la hora de ejercer la evaluación, el profesorado destaca la complejidad y dificultad de la tarea, sea por la dificultad de reflejar en un acto de evaluación final todo el abanico de competencias que deben representar al finalizar la etapa formativa de una materia, sea por la dificultad de poner un número que representa todo lo que sabe teóricamente y a nivel práctico una persona (Figura 4).

Referencia 1	0,30 %
cuando hablamos de evaluación le vuelvo a repetir me viene a la mente exacta al que yo le tengo que poner un valor entonces a mí no me gusta poner un valor porque a lo mejor la chica si lo sabe pero al momento de plasmarlo la parte escrita se le dificulta, porque tal y como es algunos conceptos pues uno no los puede memorizar ¿no? porque estamos hablando de ello, pero a lo mejor la chica si lo tenga... si tenga a esa competencia desarrollada para la vida porque yo creo que eso es importante porque realmente hay que enseñar para la vida ahora al momento de evaluación que si me gusta evaluar se me hace muy dificultoso se me dificulta mucho,	
Referencia 2	0,49 %
para mí siempre ha sido una parte muy compleja porque podemos evaluar contenidos y conocimientos pero que es un proceso muy difícil en qué sentido tendríamos que desde mi experiencia no solamente tomo en cuenta el conocimiento dela alumna en cuanto a contenidos si no también como se desempeña como docente y esto lo vemos mucho en la práctica, a través de la práctica para algunas son las que desarrollaron más herramientas en el campo de trabajo más que en el aula porque en el aula se trabajan teorías y la alumna ya al momento de enfrentarse a un grupo tiene la capacidad de poder aplicar o no esa teoría o poder corroborar si la teoría lo que dice la teoría aplica en la realidad a veces no a veces si desde su punto de vista y con los elementos teóricos y metodológicos puede hacer una práctica reflexiva y saber cómo actuar con los niños, pero en este sentido siento que aparte de ser complejo el asignar un numero siempre ha sido para mí una parte como voy a atreverme a decir que muy arbitraria porque a lo mejor se me escapa algunos elementos	
Referencia 3	0,04 %
si me gusta evaluar pero veo mucha complejidad en la evaluación, a veces se me hace difícil	

Figura 4. Ejemplo de respuestas para la categoría “Complejidad y dificultad de la tarea”.

5.3 Objetivo 3. Experiencia presente de los profesores: instrumentos de evaluación que utilizan en su práctica.

El grupo de profesores y profesoras han señalado un gran conocimiento sobre diversos instrumentos de evaluación, muchos de los cuales están utilizando en la práctica, destacando el portafolio del alumnado para la evaluación continua y la prueba escrita como evaluación final (Tabla 4).

Tabla 4. Estadísticas de códigos y sub-códigos.

Nombre de categoría y sub-categorías	Nº referencias
<i>¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conocen?</i>	56
Prueba tipo test	3
Prueba escrita	16
Rúbricas de evaluación	8
Prueba práctica	8
Lista de cotejo	4
Registro de participación	6
Portafolio de alumno	7
Autoevaluación del alumnado	1

Además, han destacado algunos la versatilidad de las rubricas a la hora de evaluar al alumnado (ver Figura 5).

Referencia 4	0,01 %
lo que más uso la rúbrica	
Referencia 5	0,04 %
las rúbricas como las escojo... las escojo de acuerdo a lo que voy necesitando	
Referencia 6	0,04 %
las rúbricas esas rubricas a veces yo las saco de algunos libros y las adapto	
Referencia 7	0,11 %
Las rúbricas, las rúbricas son valiosísimas a mí me encanta trabajar con las rúbricas porque en realidad la rúbrica te está rubricando el criterio el desempeño de la chica y al mismo tiempo te está dando una calificación aproximada	

Figura 5. Ejemplo de respuestas para la categoría “Rúbricas de evaluación”.

5.4 Objetivo 4. Experiencia presente de los profesores: elementos de planificación docente más importantes.

En cuanto a los elementos más importantes de planificación docente, han destacado la necesidad de ajustar la evaluación y planificación a aquello marcado por la normativa, destacando en primer lugar el listado de competencias y los contenidos de las asignaturas (Tabla 5). Es decir, la evaluación debe ajustarse en un sentido al criterio (Casanova, 2007), que hasta ahora no se le ha dado.

Tabla 5. Estadísticas de códigos y sub-códigos.

Nombre de categoría y sub-categorías	Nº referencias
<i>¿Qué elementos de planificación docente de la asignatura contempla?</i>	82
Competencias previstas en el curso	14
Coordinación entre diferentes asignaturas	8
Contenidos de la asignatura	14
Actividades a trabajar	9
Productos de trabajo	9
Situaciones didácticas de aprendizaje	8
Coordinación con el alumnado	9
Resultados iniciales - evaluación diagnóstica del alumnado	3
La forma de evaluación del alumnado	3
Cuestiones éticas	2
Calendario de las sesiones	3

Sólo dos personas han mencionado las cuestiones éticas como algo presente a la hora de diseñar una asignatura (Figura 6).

Referencia 1	0,14 %
se me hace muy pertinente irles inyectando mucho de lo de esta carrera tan loable tan humanista que debe ser que no es un paquete fácil le digo a las chicas no es nada más me gustan los niños y trabajar con los niños ¡no! implica más y tienen mucho más que dar y nosotras como educadoras aportar a la niñez	
Referencia 2	0,15 %
eh tenido que platicar mucho con las chicas acerca de que las actividades que tienen que trabajar con los niños tienes que ser actividades retadoras que movilicen saberes que muevan la parte intelectual del niño que no sea nada más de darle una hojita o crayolas o una actividad de que no tenga ningún sentido pedagógico	

Figura 6. Ejemplo de respuestas para la categoría “Cuestiones éticas”.

5.5 Objetivo 5. Futuros retos y desafíos de la academia en el tema de desarrollo profesional del profesorado.

En cuanto a los futuros retos, el profesorado señala muchos elementos, entre ellos estar al día y ser un profesional competente y preparado para afrontar los retos de la sociedad cambiante, encaminar la evaluación hacia una mejora real o habilitar más espacios de colaboración y desarrollo profesional cooperativos (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticas de códigos y sub-códigos.

Nombre de categoría y sub-categorías	Nº referencias
<i>Futuros retos</i>	13
Aprender a innovar en clase, mejorar las habilidades pedagógicas	4
Ser autodidacta y fortalecer el desarrollo profesional	1
Hacer la evaluación realmente útil, encaminarla para la mejora	3
Espacios de colaboración y cooperación docente, aprendizaje cooperativo docente	2
Actualización constante, para estar a la altura de los cambios sociales	3

Es de destacar que la mayoría de profesorado señala que la cuestión clave de mejora en educación es un constante perfeccionamiento y desarrollo y crecimiento profesional y personal a nivel docente, aproximación a las necesidades del alumnado, etc. Un buen ejemplo de ello las respuestas calificadas en la categoría “Aprender a innovar...” (ver Figura 7).

Referencia 3	0,23 %
Yo creo que si ha habido ciertos cambios porque si lo que eh observado estos los últimos contenidos como que nos lleva un poco más al alumno que nos sugiere un poco más ir a la cuestión a la realidad de su práctica de su vivencia ¿no? entonces creo que la misma asignatura nos ha llevado de la mano a cambiar un poquito el enfoque el traslado pues quizá a lo mejor aquí queda un planteamiento más de carácter teórico esto de acá nos ha llevado un poquito de acercamiento a su cotidianeidad.	
Referencia 4	0,47 %
pues fíjate que yo creo que los retos son como muy integrales yo no concebiría que un profesor transita de una evaluación tradicional a una evaluación constructivista o una evaluación por competencia si no cambia su modelo de enseñanza es decir no podría yo ver a un profesor con estrategias de enseñanzas muy tradicionales o conductistas y un modelo innovador de evaluación sería una paradoja ¿no? entonces creo que el principal reto que tiene el profesor es transformar su estilo de enseñanza sus métodos de enseñanza sus estrategias de enseñanza. La concepción y la estructuración de su planeación... Y entonces si va a transitar a una evaluación diferente es más creo que si transita primero de un modelo conductista a un modelo constructivista necesariamente se verá obligado a cambiar su modelo de evaluación con que se va a dar cuenta que la forma de que estaba evaluando ya no le va a permitir evaluar lo que se está trabajando o la forma en q se está trabajando entonces el primer reto para el docente es transformar.	

Figura 7. Ejemplo de respuestas para la categoría “Aprender a innovar...”.

6. CONCLUSIONES

Realizada esta exploración inicial, podemos afirmar que los resultados de este estudio responden a los objetivos del estudio sin que sea necesario explicarlos de manera especial. Como síntesis, el profesorado en su mayoría señala tener una experiencia anterior negativa en el plano psicológico, sobre todo por los procedimientos utilizados y la incertidumbre que causaban éstos. En la práctica actual los docentes han señalado el uso de numerosos procedimientos e instrumentos de evaluación, entre los que destacan los portafolios de evaluación y las rúbricas -ambos por su versatilidad y comodidad para el alumnado-, así como las pruebas de desarrollo escrito -por la posibilidad de expresar todo lo aprendido-. El sentimiento asociado al proceso de evaluación del alumnado es sobre todo la percepción de complejidad de la tarea y de la dificultad a la hora de establecer una calificación justa. Podemos apuntar, sin duda, que los docentes con más experiencia son los que presentan las prácticas de evaluación más completas y complejas y todos han sido críticos con las pruebas del tipo test con respuestas cerradas, por su complejidad a la hora de su diseño y la rigidez de formato.

Queremos subrayar, además, que el proceso de entrevista nos ha brindado la oportunidad de apreciar la importancia de la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, lo que se traduce en una *práxis reflexionada* (Perrenoud, 2011), lo que creemos que puede aportar de manera positiva al desarrollo docente.

Finalmente, entre los retos del futuro, los profesores ven necesario seguir formándose y actualizándose para estar preparados para las necesidades cambiantes del futuro y poder dar soporte formativo adecuado a las futuras maestras y maestros. La necesidad de actualización permanente requiere una implicación personal y una actitud orientada a la actualización continua, como parte indispensable de la competencia profesional, y la autoevaluación docente puede ser una oportunidad para como tema de la formación del evaluador educativo, lo cual implica una revisión periódica de tales prácticas, en línea con las conclusiones de Leyva (2012). En este sentido, un trabajo de reflexión colegiada sería una propuesta constructiva, en línea con las conclusiones de Espinosa Carbajal (2008) y Leyva (2012).

Entre las futuras líneas de investigación podemos nombrar la necesidad de estudiar las prácticas evaluativas y docentes señaladas por los docentes y relacionar éstas con los elementos de su contexto profesional, como el área docente, nivel educativo donde imparten

la materia y condiciones laborales. Asimismo, sería interesante contrastar la visión del profesorado con la visión del alumnado sobre el tema de evaluación y descubrir en qué sentido debemos mejorar e innovar para poder cumplir con las necesidades del contexto.

7. REFERENCIAS

- Acebedo, M.J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203 – 226.
- Casanova, M.A (2007). *La evaluación educativa*. España: Muralla.
- Díaz Ordaz, E. M., & Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas México: CeCol.
- Esteve, J. M. (2008). La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. *Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar*. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears.
- Espinosa Carbajal, M.E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, 7. http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de los docentes de primaria en México*. México: INEE
- Leyva, Y. (2012). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *RIIED*, 5(1e), 328-337. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art25.pdf
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (8ª ed). México: Graó.
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56.
- Rial, A. (2010). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5.
- SEP (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación Preescolar 1997*. México: SEP.
- SEP (2012). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar 2012*. Mexico: SEP

DESIGN-BASED RESEARCH E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: DOIS OLHARES QUE SE ENTRECruzAM

Alda Pereira¹ e Isolina Oliveira²

^{1,2}Universidade Aberta, Portugal; ¹Alda.Pereira@uab.pt; ²Isolina.Oliveira@uab.pt

Resumo. Esta comunicação tem origem numa análise e reflexão sobre experiências vividas pelas autoras no campo da investigação em Educação. Confrontadas, por vezes, com a necessidade de elucidar características, potencial e adequação de uma destas metodologias a um dado problema de investigação, encetámos a discussão em torno da ontologia e da epistemologia subjacentes a estas duas abordagens. As reflexões que ora se trazem à luz traduzem um primeiro esboço resultante dessa discussão. O artigo está organizado em três secções. Na primeira e segunda secção procurámos, ainda que de modo sintético, caracterizar a Design-Based Research (DBR) e a Investigação-Ação (IA). Na terceira secção, apresentamos o que têm em comum as duas abordagens e a reflexão que emergiu da análise realizada sobre o que as distingue e as aproxima. Por fim, argumentamos que embora as raízes e a evolução das duas abordagens sejam distintas, partilham assunções fundamentais e traduzem olhares investigativos sobre a prática com subtis diferenças e, neste sentido, se inscrevem no Paradigma Pragmático de Investigação em Educação.

Palavras-chave: Design-Based Research; Investigação-Ação; Pragmatismo

DESIGN-BASED RESEARCH AND ACTION-RESEARCH: TWO INTERSECTING VISIONS

Abstract. This paper had raised from an exchange of experiences between the two authors in the field of research in Education. Faced, at times, with the need to elucidate the characteristics, potential and suitability of one of these methodologies taking into account a given research problem, in a first analysis we started some discussions about what is similar and dissimilar between the two approaches. The reflections now brought to light reflect a first outline resulting from this discussion. We had organized the article in three sections. In the first and second sections, we tried, albeit in a synthetic way, to characterize Design-Based Research and Action-Research. In the third section, we seek to make known the similarities of the two approaches and the result of reflection on them. Based on the similarities found, it is our belief that sharing fundamental assumptions, both approaches are positioned in a Pragmatic Paradigm of Research in Education

Keywords: Design-Based Research; Action Research; Pragmatism

1. INTRODUÇÃO

O Design-Based-Research (DBR), tendo apenas emergido nas últimas décadas, teve origem na procura de soluções inovadoras no âmbito da Educação, na aposta da investigação para intervir, ancorada no contexto. A Investigação-Ação (IA) tem uma longa história em muitos campos da prática social e no campo da Educação tem sido usada como meio para o desenvolvimento profissional, o aperfeiçoamento de currículos ou a resolução de problemas numa variedade de situações em contextos de trabalho. Apesar de perspetivas diversas sobre os métodos a usar, quer na recolha quer na análise de dados, todos os investigadores partilham a assunção de que as suas raízes epistemológicas repousam na prática. Ambas as abordagens metodológicas partilham claramente raízes epistemológicas que situam o

conhecimento como relacionado com a prática. O presente artigo, partindo de uma caracterização breve de cada uma dessas abordagens, segue com a apresentação das questões que cada uma suscita e, por fim, equaciona os traços que as aproximam e que permitem enquadrá-las no paradigma pragmático.

1.1 Raízes Epistemológicas - Design-Based Research

Design-Based Research é uma abordagem metodologia que se tem desenvolvido ao longo das três últimas décadas. Teve origem nos trabalhos de Brown (1992) que, abandonando o paradigma positivista de investigação em Educação, enveredou por um estudo enraizado no contexto, de natureza ideográfico, com uma componente essencial de intervenção prática, baseada num *design* aplicado e avaliado ao longo do processo investigativo. Brown apelidou-o de *design experimentation* e refere-se ao estudo realizado dizendo “As a design scientist in my field, I attempt to engineer innovative educational environments and simultaneously conduct experimental studies of those innovations” (Brown, 1992, p. 141). O estudo realizado foi influenciado pela filosofia educacional de Dewey, no que se referiu à criação de um cenário de aprendizagem com foco na ação dos alunos, e por Jerome Brunner e Leo Vigotsky, entre outros, relativamente às teorias que nortearam a intervenção, numa perspetiva construtivista.

Desde então, vários investigadores procuraram desenvolver estudos em Educação, com um cariz intervencionista semelhante, com várias denominações – *Design studies*; *Design experiments*; *Developmental research*; *Formative research* – atestando a crescente adesão a uma investigação com foco na prática e que se revia na procura de alterações visíveis na aprendizagem (Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006). Wang e Hannafin (2005) entendem que a maioria dos estudos que estão na base desta terminologia se integram no mesmo paradigma da Design-Based Research, pois, embora com algumas diferenças nos métodos usados, partilham os mesmos objetivos.

1.2 Caracterização

Em 2003, um conjunto de investigadores associaram-se no *Design-Based Research Collective* e publicaram um artigo onde propuseram o termo *Design-Based Research* (DBR) para caracterizar uma emergente metodologia de investigação sobre a aprendizagem em contexto, com o recurso ao *design* sistemático e estudo de estratégias e ferramentas instrucionais (The Design-Based Research Collective, 2003).

We use the phrase *design-based research methods* deliberately (...) to avoid invoking mistaken identification with experimental design, with studies of designers, or with trial teaching methods (p.1).

Os mesmos autores caracterizaram este tipo de investigação com base em cinco elementos (*Ibidem*):

- 1) A ligação entre o desenho de ambientes de aprendizagem e o desenvolvimento de “proto teorias” da aprendizagem;
- 2) A investigação desenvolve-se através de ciclos contínuos de design, implementação, análise e redesign;
- 3) A investigação sobre o *design* deverá conduzir a teorias que possam apresentar implicações relevantes para os profissionais no terreno e para outros designers;
- 4) Os resultados da investigação devem incidir na forma como os *designs* investigados funcionam em contextos reais; ou seja, não basta documentar sucessos ou insucessos, é importante focar os elementos que aprofundam o nosso conhecimento sobre a problemática da aprendizagem em análise;
- 5) O desenvolvimento destes aspetos deve basear-se em métodos que possam relacionar os processos com os resultados.

Apesar do aumento do número de investigações que se reclamam da metodologia de Design-Based Research (Anderson & Shattuck, 2012; Zheng, 2015), não há um consenso sobre as fases ou etapas do processo de investigação.

Todavia, há um conjunto de ideias força que norteiam a DBR enquanto abordagem (Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006; Barab, 2004; Barab & Squire, 2004; Collins, Joseph & Bielaczyc 2004; Wang & Hannafin, 2005; Anderson & Shattuck, 2012; Peterson & Herrington, 2005; Shattuck & Anderson, 2013; Bannan-Ritland, 2003):

- Intervencionista – aplicação de intervenções em situações reais;
- Iterativa – desenvolve-se segundo ciclos sucessivos de *design*, implementação, avaliação e revisão;
- Orientada pelo processo – com foco na análise e melhoramento da intervenção;
- Pragmática – aspira a alterar a prática; o mérito do *design* repousa na sua praticabilidade em contextos reais;
- Enraizada na teoria – o *design* é baseado em premissas teóricas e os resultados contribuem para o avanço da teoria;
- Interativa – investigadores e participantes colaboram na investigação.

A figura 1 procura elencar os seus traços fundamentais.

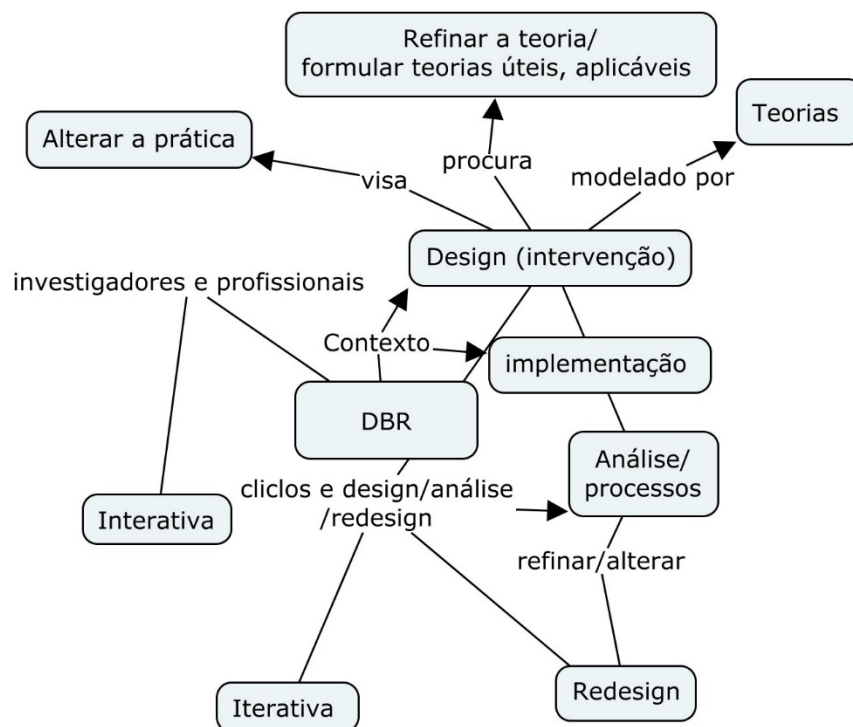


Figura 1- Traços fundamentais da DBR. (Fonte: as autoras)

De acordo com o The Design-Based Research Collective, esta metodologia é promissora i) no que respeita à criação de ambientes de aprendizagem inovadores, ii) no desenvolvimento de teorias de instrução e de aprendizagem contextuais, iii) no aprofundamento e consolidação do conhecimento sobre o *design* em Educação e iv) no incremento da capacidade dos investigadores e profissionais para desenvolver a inovação na educação (The Design-Based Research Collective, 2003).

Por sua vez, Cobb, Confrey, di Sessa, Lehrer e Schauble (2003) entendem que a DBR é particularmente adequada no desenho de *ecologias de aprendizagem*, enquanto ambientes (ou artefactos) que incluem problemas e tarefas que os estudantes deverão resolver, normas de discurso e de participação acordadas, recursos e materiais fornecidos, e os meios práticos definidos para estabelecer de que modo estes elementos são relacionados pelo professor e estudante. A metáfora da ecologia pretende sublinhar o carácter sistémico e integrador do *design*, rompendo com uma conceção de listas de atividades e de estudo de fatores isolados.

1.3 Questões suscitadas pela DBR

Um dos desafios da DBR provém do facto de ser ancorada em contextos naturalistas. A investigação confronta-se com a complexidade do mundo real e a inércia, ou mesmo, resistência à mudança (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004). Envolve múltiplas variáveis, do ambiente, dos produtos, dos sistemas e dos participantes que povoam as situações, por vezes caóticas e confusas onde ocorre a aprendizagem (Barab & Squire, 2004). A análise da implementação do *design* não segue um padrão uniforme, aplicável a todos os estudos deste tipo. Cada estudo, de acordo com os objectivos e o contexto, seleciona os métodos a usar e os instrumentos para recolha de dados, sendo que a própria evolução do *design* exige novas decisões e novas formas de olhar. Por isso, é pluralista quanto aos métodos, sendo frequente a combinação de métodos quantitativos e qualitativos. E, regra geral, origina uma grande quantidade de dados, de natureza diversa, o que, conseqüentemente, faz emergir a importância da triangulação na análise dos dados, tal como referido pelo The Design-Based Research Collective (2003).

Há um consenso entre os investigadores sobre as limitações da DBR no que se refere a estes aspetos. Por um lado, porque não é possível (nem seria eticamente desejável), manipular contextos culturais e sociais (Hoadley, 2004) e, por outro, sendo os resultados relativos ao contexto em estudo, não podem ser replicados em grande escala a partir de uma amostra reduzida (Barab & Squire, 2004; Hoadley, 2011; O'Donnell, 2004).

É por isso um aspeto relevante que o *design* implementado seja minuciosamente descrito, envolvendo a descrição do contexto, das teorias subjacentes e emergentes do estudo, dos aspetos principais da intervenção e do impacto desses aspetos na participação e na aprendizagem (Barab & Squire, 2004).

Uma das críticas frequentes diz respeito à validade da investigação com base na DBR. Hoadley (2004), a este propósito, refere que eventuais critérios para avaliar uma investigação em DBR estão ainda em construção. E, do seu ponto de vista, há que procurar outras formas de validade. Acrescenta que é necessário assumir a validade da intervenção/processo, entendida como o alinhamento da intervenção com as teorias que a sustentam. Para além desta, haverá que ter em conta a validade sistémica, isto é, a explicitação das teorias que foram testadas no decurso da investigação, no seu todo, e a forma como foram feitas as inferências que provam os resultados. E refere, ainda, a necessidade de definir a validade consequencial, isto é, o modo como essas teorias podem ser aplicadas subsequentemente.

Barab e Squire (2004), por sua vez, alertam para o facto de que a credibilidade de uma investigação DBR reside na importância da validade consequential, próxima de uma noção de utilidade (*usefulness*). Esta deriva do compromisso dos investigadores de procurar investigar para alterar a prática, o que, por sua vez, os obriga a serem muito claros no tipo de assunções que fazem sobre os resultados e nas limitações dos mesmos.

2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

2.1 Raízes Epistemológicas

A investigação-ação (IA) há muito que faz parte da investigação em educação, tal como em outras áreas do campo das ciências sociais. A expressão investigação-ação foi criada em 1940 por Kurt Lewin (1890-1947) para designar formas de investigação que pretendiam resolver problemas sociais. Consistia em planificar, analisar e identificar factos e avaliação precisos e implicava a participação do grupo através de processos democráticos. O termo “ação” foi acrescentado ao termo “investigação” como forma de dar resposta aos desafios verificados na melhoria das relações de grupo.

Nas suas diversas formas, a IA é um conjunto de compromissos, uma metodologia e não um conjunto de técnicas (um método) para a investigação. Incorpora várias epistemologias, ou seja, formas variadas de gerar conhecimento. Embora as estratégias de recolha de dados e as abordagens que orientam a análise de dados nas várias formas de IA sejam variadas, todas partilham uma epistemologia que vê o conhecimento como essencialmente conectado à prática – a epistemologia da prática (Noffke, 1997).

A literatura sobre a IA dá conta de diferenças ao nível dos processos e dos propósitos da investigação. Existem novas estratégias de recolha de dados e respetiva análise que se prendem com as abordagens teóricas subjacentes à investigação a par de outras formas analíticas mais “tradicionais”. Há, por exemplo, estudos que se focam no trabalho desenvolvido em sala de aula enquanto outros têm subjacente uma visão social alargada e procuram ligações a movimentos sociais.

2.2 Caracterização

Em geral, aceita-se que a IA é inquiry (no sentido de Dewey) movido por ou com insiders de uma organização ou comunidade mas nunca para ou sobre eles.

O inquiry sistemático é público (McNiff, 1991; Stenhouse, 1980), observa e descreve o que está a acontecer e explica, ou seja, diz porquê e como.

É orientada para a ação ou ciclos de ações que os membros de uma organização ou comunidade desenvolvem em torno de uma situação problemática. A mudança ocorre no contexto e/ou nos próprios investigadores.

A IA é enraizada em valores, tal como todas as formas de inquiry, ou seja, tem lugar num cenário que reflete uma sociedade caracterizada por conflitos entre valores.

É um processo reflexivo, distinto de uma reflexão isolada, espontânea, uma vez que é deliberado e sistemático e requer evidência para suportar as asserções.

A noção de reflexividade é crucial porque os investigadores devem indagar sobre formas anteriores de melhoria ou soluções encontradas considerando quem beneficiou das ações que foram levadas a cabo.

Em todos os contextos as questões em investigação-ação emergem das práticas no domínio da investigação académica e do mundo do trabalho, nomeadamente em escolas. As intenções e as metodologias tornam-se evidentes quando os grupos orientam a IA para o desenvolvimento pessoal e profissional, a produção de conhecimento e movimentos sociais.

O processo envolve uma espiral de planeamento, ação, observação, reflexão e replaneamento, o que exige conhecimento do que foi feito anteriormente pelos profissionais. Habitualmente são usadas espirais para representar o processo sublinhando-se que a IA oferece a possibilidade de tratar mais do que um problema ao mesmo tempo, na medida em que um problema pode ter a ver com outros subjacentes.

Na figura 2 apresentam-se dois ciclos relevando que o primeiro passo do 2º ciclo emerge com a redefinição do problema e o consequente replaneamento da ação.

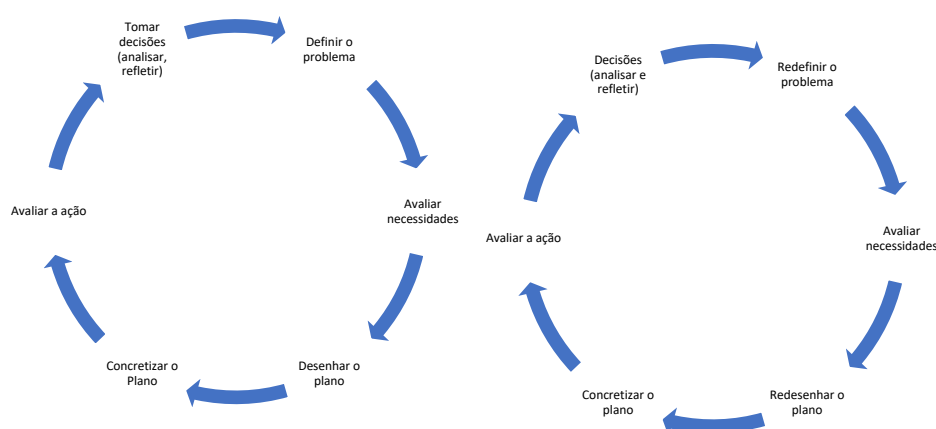


Figura 2 – Modelo de investigação-ação - representação de dois ciclos. (Fonte: as autoras)

Embora exista uma diversidade de representações do processo de IA, os ciclos de atividades seguem, em geral, uma série de passos que consistem em:

- 1) Desenvolver um plano de ação para melhorar o que está a acontecer;
- 2) Agir para implementar o plano;
- 3) Observar os efeitos da ação no contexto em que ocorre;
- 4) Refletir nesses efeitos como base para planeamento adicional, ação subsequente e novos ciclos; deste modo, cada ciclo aumenta o conhecimento do problema original e, espera-se, que conduza à sua solução.

2.3 Questões suscitadas pela IA

Há um leque de questões que a IA suscita, desde logo, as que se prendem com a validade (Cunha & Figueiredo, 2001; McNiff, 1991; Newton & Burgess, 2008). A este propósito, McNiff (1993) e Kemmis e McTaggart (2005) retomam os argumentos de Jürgen Habermas e propõem o seguinte questionamento: Perante as diversas interpretações quais as que têm sentido para os investigadores e para os outros, ou seja, até que ponto são compreensíveis? Dessas interpretações quais as verdadeiras, isto é, quais as que são precisas com base no que se conhece? E ainda, quais as que são sustentadas e relatadas, o que remete para a autenticidade das mesmas. E dadas as circunstâncias em que foram produzidas, quais são as moralmente corretas e apropriadas?

Anderson e Herr (1999) definem um conjunto de critérios de validade que consideram experimentais e em fluxo, a saber: validade dos resultados que se refere à extensão em que os resultados da pesquisa correspondem aos propósitos pretendidos da pesquisa; validade do processo relacionada com a eficácia da abordagem da investigação ao problema a

investigar; validade democrática que se prende com a investigação ser realizada em colaboração com todas as partes interessadas no problema sob investigação; validade catalítica que remete para a capacidade do processo de investigação em transformar os participantes, aprofundar a compreensão dos participantes e motivá-los para a promoção de ações sociais; e a validade dialógica associada ao facto de os profissionais participarem no diálogo crítico e reflexivo uns com os outros.

No Quadro 1 é apresentada a proposta de Herr e Anderson (2005) sobre a ligação entre as diversas metas da IA e os critérios de validade por eles identificados.

Quadro 1 - Metas da investigação-ação e critérios de validade

Metas da investigação-ação	Crítérios de validade
Gerar novo conhecimento	Validade dialógica e de processo
Conseguir resultados orientados para a ação	Validade de resultado
Educar investigador e participantes	Validade catalítica
Alcançar resultados relevantes para o contexto local	Validade democrática
Metodologia de investigação sólida e apropriada	Validade de processo

(Adaptado de Herr e Anderson (2005, p. 55))

A multiplicidade de estudos que se reclama de IA bem como a forma como são sistematizados e elaborados modelos constituem outra questão relevante que tem merecido reflexão por parte de diversos autores (McKernan, 1999; Newton & Burgess, 2008; Noffke, 1997, 2002). McKernan (1999) considera três tipos ou modelos teóricos do processo de IA. A IA científica que se aproxima do método científico de resolução de problemas, onde inclui os estudos de Lewin (1947). A IA prático-deliberativa (Stenhouse, 1984; Elliot, 1991) cujo propósito é compreender a prática e resolver problemas, sendo que a deliberação responde a uma situação problemática do ponto de vista moral.

A IA crítico-emancipatória (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & Taggart, 1994) que rejeita o paradigma positivista relativamente ao papel instrumental do conhecimento na solução de problemas e defende que os profissionais não só elaboram os significados que a ação tem para eles, mas também organizam a própria ação. A este modelo subjaz o que Habermas (1987; 2002) designa como interesses constitutivos do conhecimento, a saber: prático e emancipador, trazendo para a ciência a hermenêutica, a crítica assente em espirais reflexivas da ação humana.

Susan Noffke (1997, 2002), com base na análise das distintas abordagens, propósitos e práticas de IA, propõe três dimensões – profissional, pessoal e política – sem hierarquização e refletindo diferentes ênfases. Na dimensão profissional, a autora inclui os trabalhos de

Lawrence Stenhouse (1984) e John Elliott (1991), no Reino Unido, que foram desenvolvidos no sentido de reformular a natureza do ensino como uma forma de investigação. Construíram um corpo de conhecimento sobre a prática educativa e uma conceção de ensino centrada na reflexão sobre dados da própria prática. Os trabalhos de Kemmis e McTaggart (1994) e de Carr e Kemmis (1986) seguem esta perspetiva, tal como o ‘teacher research movement’ (Cochran-Smith & Lytle, 1999) nos Estados Unidos, associado ao desenvolvimento profissional dos professores.

Na dimensão pessoal, Noffke (2002) inclui estudos em que a IA tem impacto no crescimento e desenvolvimento pessoal dos que se envolvem nela; outros que enfatizam a natureza individual versus a colaboração do trabalho; e ainda os que abordam o envolvimento de professores universitários individuais no processo de IA.

O objetivo nestes casos é que os profissionais participem no processo de geração de conhecimento. Enquadra-se nesta dimensão o “self-study” baseado nas histórias de vida e nas narrativas pessoais, que se desenvolveu na formação de professores, desde o início dos anos 90. Destacam-se os trabalhos de Jack Whitehead e Jean McNiff, nos anos 90 do séc. XX, no âmbito dos quais o primeiro autor desenvolve as *‘living educational theories’* geradas da prática.

Na dimensão política o trabalho que é desenvolvido tem um quadro teórico “explicitamente político” (Nofke, 1997). Há uma procura de soluções para problemas sociais, ou seja, a IA é marcada por questões de justiça social, visando promover mudanças sociais, ao nível das desigualdades sociais, nos movimentos feministas, entre outros. Os trabalhos de Carr e Kemmis (1986) com os seus estudos sustentados na teoria crítica de Jürgen Habermas trouxeram novos desenvolvimentos à IA.

Ainda numa tentativa de sistematizar os múltiplos estudos em IA, Newton e Burgess (2008) classificam-na como: i) emancipatória; ii) prática e iii) geradora de conhecimento, com base na ênfase atribuída às diferentes validades definidas por Anderson e Herr’s (1999), as quais dependem dos propósitos e epistemologias da investigação.

Assumem que o tipo de IA determina a configuração de validade para avaliar a reivindicação de conhecimento num dado projeto.

3. DESIGN-BASED RESEARCH E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ONDE SE CRUZAM?

A comparação entre as duas abordagens que foram objeto de uma sucinta explanação faz emergir uma grande aproximação entre elas, mas também alguns aspetos distintivos (Quadro 2).

Quadro 2. Comparação entre DBR e IA

	IA	DBR
Propósitos	Melhorar as práticas profissionais Empoderar os profissionais (emancipação) Gerar conhecimento	Alterar a prática Refinar teoria Produzir teorias locais
Foco	Ação mediada	Criação e análise de um <i>design</i> na prática
Conceitos chave	<i>Inquiry</i> Melhoria Participação Colaboração Reflexividade Ciclos em espiral	<i>Design</i> Inovação Interação (colaboração) Análise Iteração (ciclos iterativos) Contexto Teorias locais
Métodos	Multi-métodos	Pluralidade metodológica
Técnicas de recolhas de dados (observacionais e narrativos)	Notas de campo Memos analíticos Diário de campo Registos de episódios Perfis (situações, pessoas) Produções de alunos Registos fotográficos e vídeos Escala de avaliação Protocolos de análises de interações	Notas de campo Memos analíticos Diário do investigador Registos de episódios Perfis (situações, pessoas) Produções (alunos e professores) Registos de vídeo Escala de avaliação Interações Listas de ocorrências
Técnicas não observacionais	Escala de atitudes Listas de verificação Questionários Entrevistas Narrativas Técnicas de história de vida	Listas de verificação Questionários Entrevistas Narrativas Testes
Análise de dados	Análise de dilemas Análise de conteúdo Análise de documentos Análise de episódios Análise sociométrica	Análise de conteúdo Análise de interações Análise documental Análise sociométrica Análise descritiva

Ambas são orientadas para a ação. Se, no caso da IA, as questões de investigação emergem da própria prática, no caso da DBR é a procura por novas soluções para a prática que orienta o investigador. Ambos os modelos de investigação partilham a necessidade de a investigação se realizar em situações e contextos reais. A IA aspira à produção do conhecimento sobre a própria prática. Por sua vez, a DBR, partindo de premissas teóricas, aspira a que os resultados

da investigação possam aprofundar o conhecimento sobre o modelo de intervenção desenhado e possam gerar novas teorias sobre os problemas em estudo.

A IA enfatiza a reflexão sobre os dados da prática e procura observar os efeitos da ação no contexto em que ocorrem. De modo similar, na DBR, é a análise dos processos ocorridos na situação real que orienta o redesenho da intervenção de modo a alcançar resultados úteis.

Ambas as abordagens apresentam um cunho colaborativo – investigadores e profissionais partilham os objetivos da investigação e combinam os seus esforços no decurso da mesma.

Finalmente, quer a IA quer a DBR consideram que a produção do conhecimento é indissociável da prática, quer numa epistemologia da prática (IA), quer no valor e utilidade da teoria para a prática (DBR).

Estas semelhanças na valorização da prática como meio de produzir conhecimento e na utilidade das consequências dos resultados da investigação colocam ambas as metodologias num paradigma de investigação em Educação de natureza pragmática. Segundo Creswell (2007), o pragmatismo i) não está comprometido com um sistema filosófico particular; ii) dá ao investigador liberdade para selecionar os métodos, técnicas e procedimentos de investigação que melhor se ajustam aos seus objetivos e necessidades; iii) não vê o mundo de uma única forma, pelo que o investigador considera várias abordagens para coligir e analisar dados, ao invés de subscrever uma única (p. ex. quantitativa vs qualitativa); iv) não se baseia no dualismo entre uma realidade independente da mente ou dentro da mente, pelo que a verdade é o que num dado momento funciona. E refere, ainda, que, do ponto de vista do pragmatismo, o investigador procura o que investigar, e como, tendo em vista as consequências que pretende e considera que a investigação ocorre sempre num contexto social, histórico e político.

Por sua vez, Kaushik e Walsh (2019) consideram que a ação é a chave do pragmatismo, dado que o pensamento está intrinsecamente ligado à ação. Por isso, a realidade e o mundo alteram-se através da ação. Neste paradigma, o investigador procura resolver problemas práticos. A propósito dos métodos, salientam que o investigador pragmatista deve usar a abordagem metodológica (ou até filosófica) que melhor se ajusta ao problema particular a ser investigado, pelo que usa frequentemente métodos mistos ou multimétodos.

Kalolo (2015) afirma que o pragmatista, do ponto de vista ontológico e epistemológico, é orientado pela ação e respetivas consequências na vida quotidiana. Recorrendo a Dewey, o autor refere que, para os pragmatistas, “o conhecimento genuíno emana dos problemas e dificuldades existentes na sociedade. Tal implica a necessidade de ligar teoria e prática e de

relacionar as experiências educacionais com os interesses e necessidades dos estudantes” (p. 151). Do ponto de vista do pragmatismo, o conhecimento científico é útil quando ajuda as pessoas a lidar melhor com o mundo ou a criar melhores organizações.

Refletindo sobre as características da DBR e da AR, entendemos que o que as aproxima se centra na perspectiva da investigação para e na ação; na utilidade dos resultados para a educação, quer para o desenvolvimento profissional, a exemplo da IA, quer para a construção de cenários inovadores e novos artefactos, no caso da DBR; na utilização de abordagens múltiplas e métodos diversificados e na perspectiva colaborativa para melhor encontrar soluções credíveis e funcionais para os problemas. Estes traços, do nosso ponto de vista, levam-nos a enquadrar ambas as abordagens num Paradigma Pragmático de Investigação em Educação. Se, no caso da DBR, esta assunção é inclusive partilhada por alguns autores (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005), no caso da IA é uma assunção que contrasta com outras visões (Cohen, Manion, & Morisson, 2004), que colocam alguns estudos nesta abordagem como fazendo parte do Paradigma (Sócio)Crítico. Todavia, é nossa convicção que, tendo em conta o quadro acima traçado, ambas as metodologias vão ao encontro de uma perspectiva pragmatista.

4. REFERÊNCIAS

- Allan, C., Diana, J., & Katherine, B. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Akker, J.V.D., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introduction to educational design research. In J. V. D. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3–7). New York: Routledge.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Bannan-Ritland, B. (2003). The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24.
- Barab, S.A. (2004). Using Design to Advance Learning Theory or Using learning Theory to Advance Design. *Educational Technology*, 16-20.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.

- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Research*, 28(7), 15-25.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2004). *Research Methods in Education*. (5th ed). London: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches*. USA, Sage Publications.
- Cunha, P. R., & Figueiredo, A. D. (2002). Action-research and critical rationalism: A virtuous marriage. *Comunicação apresentada em ECIS 2002. June 6–8, Gdańsk, Poland*. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/215575467_ActionResearch_And_Critical_Rationalism_A_Virtuous_Marriage.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vol. II). Poitiers: Fayard. [Original publicado em alemão em 1981].
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Herr, K., & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ioannidou-Koutselini, M., & Patsalidou, F. (2015). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-139.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1994). Participatory action research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Soc. Sci.*, 8(9), 1-17.
- Kalolo, J. F. (2015). The Drive towards Application of Pragmatic Perspective in Educational Research: Opportunities and Challenges, *Journal of Studies in Education*, 5(1), 150-171.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational research: implications for research e validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke, S.E. (2002). Action research: towards the next generation. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research: some international perspectives* (pp. 13-26). Oxford: Symposium Books.
- Peterson, R., & Herrington, J. (2005). *The state of the art of design-based research*. Disponível em: <http://ro.uow.edu.au/edupapers/59>.
- The Design- Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

- Shattuck, J. & Anderson, T. (2013). Using a Design-Based Research Study to Identify Principles for Training Instructors to Teach Online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 1-22.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *J. Comput. Educ.* 2(4), 399–420.

A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E O APORTE (AUTO)BIOGRÁFICO: DIÁLOGOS ENTRE MÉTODOS E SUJEITOS NAS PESQUISAS

Heriédna Cardoso Guimarães¹, Roberta Jardim Coube², Andreia Viana da Silva Diniz³ y
Verônica Fabíola Neves Rodrigues⁴

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil. heriedna@gmail.com

² Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, IEPIIC, Brasil. belcoube@hotmail.com

³ Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, Brasil. wilderandrea2@gmail.com

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil. veronicafabiola@id.uff.br

Resumo. Este texto propõe uma imersão descritiva nos modos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento de pesquisas realizadas em contextos educacionais brasileiros. As três pesquisas apresentadas dialogam com a investigação qualitativa via a adoção e inspiração dos princípios da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica. Essa opção teórico-metodológica admite a emersão das subjetividades dos sujeitos que constroem as pesquisas, sejam eles autores ou participantes, e defende a não dissociação entre sujeito e pesquisa, pessoal e profissional, nos processos de formação, além de auxiliar na compreensão da complexidade dos fenômenos pesquisados. Nesse sentido, apresentamos três pesquisas realizadas pelas autoras deste texto em instituições educacionais brasileiras que encontram nas suas metodologias especificidades e leituras que ampliam o olhar para o modo de construir pesquisas e produzir conhecimento. A tese de doutorado segue o olhar da heterociência como propõe Mikail Bakhtin; uma dissertação apresenta a mônada, seguindo a proposição de Walter Benjamin, como modo de organização e leitura das narrativas, e a última dissertação faz uso do entrelaçamento das narrativas de experiências de docentes e discentes construídos via entrevistas narrativas.

Palavras-chave: Investigação Qualitativa; Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica; Narrativa.

QUALITATIVES INVESTIGATIONS AND (AUTO) BIOGRAPHICAL CONTRIBUTION: DIALOGUES BETWEEN METHODS AND PARTICIPANTS OF RESEARCHES

Abstract. This text proposes a descriptive immersion in the theoretical-methodological modes used in the development of research conducted in Brazilian educational contexts. The three researches presented dialogue with qualitative research through the adoption and inspiration of the principles of Narrative (Self)Biographical Research. This theoretical-methodological option allows the emersion of the subjectivities of the subjects who construct the research, whether they are authors or participants, and defends the non-dissociation between the subject and the research, both personal and professional, in the formation processes, in addition to helping to understand the complexity of the phenomena researched. In this sense, we present three researches carried out by the authors of this text in Brazilian educational institutions that find in their methodologies specificities and readings that broaden the look for the way of building research and producing knowledge. The doctoral thesis follows the view of heteroscience as proposed by Mikail Bakhtin; a dissertation presents the monad, following Walter Benjamin's proposition, as a way of organizing and reading narratives, and the last dissertation makes use of the interweaving of the narratives of teachers' and students' experiences constructed through narrative interviews.

Keywords: Qualitative Research; (Auto)biographical Contribution; Narrative.

1. INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma imersão descritiva nas metodologias utilizadas/construídas no desenvolvimento de três pesquisas realizadas em contextos educacionais brasileiros; estas pesquisas, a saber: uma tese de doutoramento e duas dissertações de mestrado, ambas em educação, se conectam via a adoção do referencial teórico-metodológico proposto no contexto de Pesquisas Narrativas (Auto)biográficas e, desse modo, priorizam o diálogo com investigações qualitativas realizadas no âmbito das ciências humanas.

O uso de metodologias qualitativas nas pesquisas realizadas em contextos educacionais no Brasil ganha fôlego e *status* a partir da década de 1980, pois nas

Décadas de 1960 a 1970, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações 'reais' do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. (André, 2001, p. 54).

Avançamos ao perceber que as investigações qualitativas propiciam o contato direto com os envolvidos nas pesquisas, encaminhando-nos ao olhar detido na compreensão em detrimento do aferir ou identificar. Menga Lüdke e Marli André (2013) ao expor as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, elencadas por Bogdan e Biklen (1982), expõem na quarta característica a centralidade inerente à participação e fala dos sujeitos, pois

O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] e que ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (Citado em Lüdke & André, 2013, p. 14)

Desse modo, o cruzamento entre contexto, espaço-tempo e sujeitos na realização de pesquisas que dialogam com a perspectiva qualitativa mostra-se como fundamental e exige do pesquisador a escolha dos meios e métodos que melhor o auxiliem na tentativa de ampliar os modos de construir as etapas da pesquisa de modo que não exclua a subjetividade ou silencie os sujeitos envolvidos no processo de início, meio e conclusão, mesmo que provisória, da pesquisa. A centralidade do diálogo entre pesquisador e sujeitos no processo de construção das pesquisas abre espaço para que na seara da produção de

conhecimento, em ciências humanas, diferentes contribuições metodológicas sejam apresentadas, cada uma possuindo sua especificidade, etapas e tempos.

Assim posto, objetivamos neste texto apresentar, a partir das discussões teórico-metodológicas realizadas no âmbito da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica, as metodologias e modos de análise (que optamos chamar leituras) que nós autoras deste texto desenvolvemos ao longo do processo de construção de uma tese de Doutorado em Educação – de autoria de Roberta Coube – e de duas dissertações de Mestrado em Educação – de autoria de Heriédna Guimarães e Andréia Diniz –. Para tanto, sequenciamos este texto apresentando os elementos teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica e encetamos com as sínteses metodológicas de nossas pesquisas, de modo a apresentar os métodos de coleta de dados e (leituras) que realizamos, assim como a síntese concernente ao nosso olhar para o uso das proposições das Pesquisas Narrativas (Auto)Biográficas na realização de investigações qualitativas em contextos educacionais.

2. A PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E AS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: UM ESBOÇO DAS PRINCIPAIS IDEIAS

A inserção da abordagem (auto)biográfica e histórias de vida no campo da educação acontece dentro do movimento de ruptura paradigmática realizado nas ciências humanas em resposta à forte generalização, à ideia de neutralidade etc., características do modelo positivista de construção do conhecimento. Antonio Bolívar (2014), ao realizar uma análise dos pressupostos epistemológicos das abordagens (auto)biográficas presentes nas diversas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPAs), sinaliza que ao longo dos anos e devido à diversidade de estudos que dialogam com as abordagens (auto)biográficas esta têm-se constituído como uma forma legítima de construir conhecimento no campo de pesquisas educacionais. Para Bolívar (2014), como estamos falando de produção de conhecimento, realização de pesquisas no campo educacional, devemos seguir alguns cânones e romper com outros, lembrando que se vamos abandonar os pressupostos e modos de produzir conhecimento moderno-positivista, faz-se necessário indagarmos-nos sobre quais seguiremos. Uma sugestão proposta por Bolívar é caminharmos em direção aos caminhos onde encontraremos abordagens genealógicas, arqueológicas ou históricas, pois estando fora dos pressupostos modernos, vivendo em tempos de modernidade tardia, e considerando o contexto da produção de conhecimento, “no es la epistemologia la que debe determinar la metodologia, pues no se liga metodologia y

paradigma, ni hay oposición entre ellos (mixed methods)” (Bolívar, 2014, p. 114). A Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica, segundo Bolívar (2014), está inscrita no paradigma fenomenológico “que sostiene que la realidad es construída socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación” (Bolívar, 2014, p. 117), não limitando as narrativas das histórias de vida (orais ou escritas) à simples coleta de dados para o estudo, mas admitindo o imbricamento entre os sujeitos e a produção de sentidos a partir das narrativas de suas histórias de vida e formação.

Franco Ferrarotti (2010) destaca que a subjetividade é produtora de conhecimento de modo que os processos de formação das pessoas, suas narrativas possibilitam ir mais longe à investigação e compreensão dos subprocessos que compõem a formação das pessoas. Para Pierre Dominicé (2010), a valorização dos processos de formação facilitam o desenvolvimento de uma Sociologia holística da formação que favorece a construção de elementos narrativos/compreensivos sendo facultado ao sujeito a conscientização acerca dos modos de apropriação dos momentos formadores, permitindo, assim, que cada indivíduo identifique em sua própria história de vida o que foi realmente formador. Neste sentido, é possível falar da autoformação via a construção de um enredo narrativo produzido pelo sujeito das pesquisas, pois as histórias de vida estimulam a autoformação à medida que uma explicação de uma dada trajetória de vida é um esforço que contribui para uma tomada de consciência no plano coletivo e individual das pessoas. Aqui fica explícita a relação de imbricação e a impossibilidade de separar a investigação e a formação; trata-se, pois, de situar as histórias de vida das pessoas enquanto fenômeno sociológico. Essa estratégia deixa claro que é possível mostrar de que forma os fatores políticos, culturais e sociais marcam as histórias de vida dos indivíduos.

As contribuições da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica propiciam aos investigadores, que dialogam com abordagens qualitativas, a construção de olhares compreensivos para os sujeitos e contextos de suas pesquisas. Tais percursos são possibilitados pelo mergulho junto ao/com o(s) sujeito(s) na(s) narrativa(s) de sua(s) história(s) de vida, bem como pelo retorno aos sentidos emergidos após a leitura compreensiva da(s) narrativa(s). Estas leituras possibilitam a emergência dos processos de socialização que constituem os sujeitos envolvidos no estudo, imbricando os espaços por eles ocupados, de modo a pensarmos os estudos como uma construção híbrida, e assumindo que o compósito entre as narrativas/relatos de vida dos sujeitos, contexto social, histórico, político etc. formam uma rede de

sentidos que conectam o singular ao plural, o pessoal ao institucional, não dissociando vida, subjetividade e produção de conhecimento como apresentamos a seguir.

3. PESQUISAS E METODOLOGIAS

É a partir das interseções entre diferentes pontos que se conectam confluindo à abertura, ao diálogo interdisciplinar e transdisciplinar possibilitado pelo e com as Pesquisas Narrativas (Auto)Biográficas, criando conexões com a literatura e a arte, que nós (autoras deste texto) optamos por apresentar na sequência sínteses de pesquisas realizadas no âmbito de nossos cursos de doutorado e mestrado em educação, desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sediada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro/Brasil, destacando os aspectos metodológicos que construímos de modo que a compreensão investigativa vá além da aferição e chegue à construção coletiva de produção de conhecimento; pesquisas que formam ambos os sujeitos nelas envolvidos, pesquisador e pesquisados. Assim, iniciamos tecendo considerações sobre a tese de doutoramento, a seguir.

Tese de Doutorado em Educação intitulada *(Inter)corporeidade e narrativas: a integração corpo-arte-vida na formação de professores de Educação Física*, de autoria de Roberta Jardim Coube.

A pesquisa de doutoramento pretendeu contribuir para a discussão da (inter)corporeidade e formação no contexto da Educação Física escolar no ensino médio. Adensando a discussão sobre corpo e seus processos de significação na escola, o estudo foi um exercício de escutar como enunciam e dialogam sobre/com os corpos estudantes e professores do ensino médio (regular e profissionalizante - Curso Normal), a partir das experiências de suas trajetórias de vida e formação no contexto da Educação Física. Os sujeitos da pesquisa participaram de rodas de conversas, mediadas pela doutoranda; as rodas dialógicas, ocorridas ao longo de dois anos, contaram com sete estudantes e dois professores de Educação Física. O referencial teórico-metodológico pautou-se na heterociência, ciência da alteridade, em consonância à metodologia de pesquisa narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana por possuir matizes com expressão nas experiências vividas e narradas por sujeitos valorativamente afirmados. Importou a compreensão da arquitetônica concreta do mundo da visão estética, associada ao agir ético no mundo, pois comporta a ação responsiva do ser que é também um sujeito contemplador da arte e da vida as quais compõem uma unidade. A arte (literária), com a sua arquitetônica da relação, evidenciou os

quereres e as emoções que movem a vida, a materialidade viva, e o fio que os conectaram aos sujeitos relacionais na escola. No contexto dos estudos da linguagem em Bakhtin, a categoria intercorporeidade foi vista como sinônimo de dialogismo, necessidade de articulação da vida social e humana. O coletivo escolar foi encarado como uma rede sónica: estamos vivos e interconectados com os outros. Os frutos das rodas de conversas constituíram-se investigação-formação, pois a partilha sensível é uma construção coletiva com suas contradições, visto que há sempre vozes plurais como contrapalavras. A pesquisa intercambiou as narrativas das histórias de vida da pesquisadora-autora às narrativas dos sujeitos expressivos em um percurso de sentipensar a formação permanente de professoras e professores de Educação Física em sua expressão acadêmico-profissional com as experiências dos percursos docentes na escola pública. As intercorporeidades, os corpos cronotopos em relação, constituíram-se por diversificados processos de formação humana, de humanidade encarnada, além da indissociabilidade tempo/espaço, que diz da ligação do homem com todas as suas ações e peripécias com o mundo em seu caráter holístico proposto pelo pensamento participativo. As emoções constituem os sujeitos, que são seus pensamentos e ações, cotejamentos com a consciência corporal na somaestética, processo formativo do educador implicado às posturas humanísticas implicadas às pedagogias outras dos corpos na perspectiva formativa de totalidades humanas corporais.

Importante destacar que a arquitetônica bakhtiniana alicerçou o projeto de dizer da autora e foi articulado ao processo de construção da metodologia narrativa de pesquisa em educação. Buscou-se, nesse sentido, ressaltar que “a metodologia não é um método, mas um conjunto de métodos-como-percursos possíveis” (Prado et al., 2015, p. 25), sugerindo que não há uma única maneira de construir a pesquisa narrativa. Como desenvolveu Heloísa Proença, “a metodologia narrativa lhe possibilita revisitar as experiências e compreender melhor o que o levou a determinadas ações. Com isso aprende mais sobre si, sobre o trabalho e pode vislumbrar outros percursos” (Proença, citado em Prado, 2015, p. 182). A autora abordou a “autoimplicação responsiva do pesquisador” e nos exortou a pensar os processos formativos narrados e apresentados nas pesquisas autobiográficas e suas potências enquanto textos que “o dever concreto é um dever arquitetônico” (Bakhtin, 2010, p. 143) em que os acontecimentos são únicos e irrepetíveis entre o eu e o outro, sujeitos valorativamente afirmados, segundo Bakhtin (2010).

Falar da opção por certa metodologia de pesquisa é também um caminho autobiográfico. Assim, a autora-pesquisadora optou pela metodologia de pesquisa narrativa, respaldada na

teoria bakhtiniana, que vai ao encontro da arquitetônica bakhtiniana “centrada ao redor do eu enquanto único e unitário ponto de referência de um mundo no qual isso é abstratamente, em relação a um olhar externo não participante, um outro eu, é, ao invés, unicamente e absolutamente (irreversivelmente) outro” (Ponzio, 2013, p. 14). Destacando, assim, “os momentos de tal arquitetônica segundo os quais se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais são por Bakhtin caracterizados em termos de alteridade” (Ponzio, 2013, pp. 14-15). Esses termos alteritários são “o eu-por-mim, o outro-por-mim e o eu-pelo-outro” (Ponzio, 2013, p. 15). Nós nos constituímos e nos transformamos, alteramos, porque o outro existe, sendo por meio da interação, das relações sociais, que ocorre a relação alteritária e não por meio da consciência. Porque existe a alteridade, existe a contrapalavra: o que enunciamos é uma resposta ao outro, que nos altera.

Nessa perspectiva, compõem-se o material desta pesquisa: as narrativas de alunos do Ensino Médio, do Curso Normal do IEPIC, instituição onde atuo desde o segundo semestre do ano de 2016; as narrativas de alunos do Ensino Médio do curso regular, do Colégio Pedro II, instituição pública federal onde lecionei Educação Física entre os anos de 2014 e 2016 com o referido corpo discente; e, além das enunciações dos estudantes, trago também as narrativas dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do Curso Normal, do IEPIC.

Vale enfatizar a relevância de assinalar, com Tatiana Bubnova (2016), as singularidades da concepção de linguagem em Bakhtin:

O ser humano pensado como ente corporal e fisiológico por uma parte, e como social, comunicativo, reflexivo e ainda teórico, dotado de vontade e sentimento, representa adequadamente essa simultaneidade dos aspectos estudados tradicionalmente de modo separado. Os sentidos corporais como instrumentos de conhecimento, comunicação, entendimento e reflexão adquirem desse modo um lugar especial nessa peculiar semiologia. Mais ainda, fazem com que o conceito de corpo se projete para uma dimensão na qual não costuma se interessar a linguística, este é um campo que interessa mais à filosofia (Bubnova, 2016, pp. 216-217).

Tomando essa perspectiva, os sujeitos da pesquisa foram compreendidos como entes corporais comunicativos e expressivos, com vontades e sentimentos considerados a partir das metáforas epistemológicas dos sentidos em Bakhtin, tratadas também por Bubnova

(2016), ao refletir sobre elas (as metáforas) com a tríade discurso, corpo e transcendência. Mas a autora não fala a partir da linguística tradicional: “estuda a metalinguística bakhtiniana a partir das relações concretas entre os falantes geradas em situações dialógicas, as quais repercutem na compreensão e na produção do sentido” (Bubnova, 2016, p. 215). Assim, as narrativas foram encaradas como produções dos entes corporais em situações dialógicas concretas em que vale considerar que enunciamos porque temos e somos um corpo no mundo, sendo que o nosso “pensamento é participativo, isto é, possui um caráter holístico da visão de mundo” (Ibid., 2016, p. 218). Lembrando que pensamento é também ato e sentimento – tal como desenvolve Bakhtin (2012) e, nas palavras de Ponzio: “tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento [...] ato significa passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (Ponzio, 2013, pp. 9-10).

Faz-se necessário pontuar que as narrativas foram obtidas em momentos distintos de acordo com os grupos de sujeitos da pesquisa, da atuação da autora e da posição específica espaço-temporal em que os sujeitos enunciaram. Algumas narrativas foram registradas durante dois anos em que ministrei a disciplina Educação Física no Ensino Médio no Colégio Pedro II. Os registros foram realizados durante as suas aulas por meio de rodas de conversa. Assim, as narrativas dos estudantes do Colégio Pedro II foram colhidas entre os anos de 2014 e 2016.

As rodas de conversa sobre Educação Física escolar e corpo(reidade) geraram muitas questões sobre a cultura corporal, as quais por sua vez geraram questões distintas sobre os corpos na escola e no mundo. As rodas de conversa possuíam duração distinta, pois dependiam das demandas levantadas pelos próprios estudantes; e a realização era feita da seguinte maneira: uma roda de conversa no início e outra ao final de cada trimestre. As experiências na instituição trouxeram a necessidade de pensar sobre os aspectos do currículo de Educação Física e sua relação com a corporeidade. Após as rodas de conversas, geralmente as que ocorriam no final do trimestre, a docente-pesquisadora pedia que os alunos produzissem textos sobre alguma questão significativa experimentada durante as aulas ou que se relacionassem com as nossas conversas. Chamou a atenção o fato de parte dos discentes produzirem no gênero discursivo histórias em quadrinhos (HQs), narrando algumas de suas experiências com a Educação Física e o corpo. Das muitas reflexões que as narrativas dos estudantes levantaram, destacam-se a necessidade de considerar o processo de escolarização e os estudos e intervenções com/na cultura corporal. “Si la educación física quiere permanecer vinculada a la escuela, debe proponer

una nueva fórmula de escolarización. Eso puede convertir em área pioneira de una vía de cambio" (Sánchez, 2016, p. 104). Como temos identificado em nosso grupo de pesquisa, a Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica pode ser um percurso possível capaz de construir formas outras de escolarização e de pensar a educação institucional. Sobre isso, em um percurso diferente da tese aqui apresentada, a dissertação a seguir traz um diálogo com a perspectiva benjaminiana, corroborando a relevância das pesquisas com narrativas (auto)biográficas.

Dissertação de Mestrado em Educação intitulada *Caminhos de construção de sentidos sobre o que é ser professor de ensino médio de física*, de autoria de Heriédna Cardoso Guimarães.

Esta pesquisa propõe uma imersão nos caminhos de construção de sentidos sobre o que é ser professor de Ensino Médio de Física no contexto educacional brasileiro e tem a narrativa da história de vida e formação da autora o ponto inicial para os cruzamentos e imbricamentos entre os caminhos que compõem o texto. Os sujeitos desta pesquisa são três professores formadores – que atuam como docentes do instituto de física de uma universidade federal localizada no Estado do Rio de Janeiro e atualmente têm como foco de suas ações docentes e de pesquisa o curso de licenciatura em Física oferecido pela referida instituição –, e dois licenciandos em física que cursavam o último período do curso de licenciatura em física.

O diálogo com os sujeitos foi delineado pela realização de entrevistas narrativas como propõem Martin Bauer e Sandra Jovchelovitch (2011); a entrevista narrativa que é “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 95) que me limita o pesquisador e amplia os espaço-tempos para o sujeito -entrevistado - contar sua história. Ao narrar sua história, narra se antes para si (como processo do pensamento) e materializa o mesmo ao externo (como palavra), a mediação existente neste processo externo-interno-externo é um momento subjetivo (auto)formativo.

A organização e leitura das narrativas seguem o conceito de mônada, pequenas histórias construídas pela autora a partir das transcrições das entrevistas narrativas realizadas individualmente com os cinco sujeitos da pesquisa; estas pequenas histórias contêm situações emblemáticas interligando aspectos do micro e do macro, trazendo uma possibilidade de cruzar histórias singulares e coletivas. Gottfried Wilhelm Leibniz (2007)

apresenta a ideia de mônada como oposição a filosofia cartesiana do século XVII que desconsiderava “as percepções que não são apercebidas” pela razão. A mônada é como uma substância simples (sem partes, “verdadeiro átomo da natureza”) que só pode começar por criação e acabar por aniquilamento; “não possuem janelas através das quais algo possa entrar ou sair” e modificações só são possíveis internamente, seguindo o próprio movimento interno de mudanças e permanências, acarretando a inexistência de duas mônadas iguais. As mônadas, para Leibniz, contêm as percepções e suas modificações, e em Benjamin, elas “podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (Rosa et al., 2011, pp. 203-204). Benjamin (2016) ao pensar a ruptura histórica a partir da “origem” vê na mônada a possibilidade de romper com os limites entre passado e futuro, pois para ele

A ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com a sua pré e pós-história mostra, oculta na sua própria, a figura abreviada e ensombrada do restante mundo das ideias... [e] em cada uma dela estão indistintamente presentes todas as demais (Benjamin, 2016, p. 36).

Esta é a porta para a relação parte-todo que as mônadas carregam consigo, possibilitando a articulação entre as experiências individuais do sujeito e os espaços-tempos sociais mais amplos que ele constrói, “porque o ‘eu’ que nelas se diz não fala somente de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo (Gagnebin, 2013, p. 80). Apresento abaixo um exemplo de mônada e o modo como construímos conhecimento a partir das leituras que realizamos da mônada.

Mônada – Vem arrastado dar aula

Uma boa aula... saber transmitir legal o conteúdo... foi o que eu falei... posso até não passar... repeti... mas aprendi alguma coisa naquele semestre... até mesmo no caráter... na parte pessoal... a gente vê muito professor aqui de nariz em pé... ah... eu faço pesquisa... vou ter que ir para dentro de sala de aula...você vê que tem professor que vem arrastado dar aula e tem professor que gosta de estar ali para passar o que sabe... então eu acho que isso é o meu professor bom e o meu professor ruim...o que gosta de estar em sala de aula e o que está ali porque tem que cumprir uma carga horária naquele semestre e tal.

A Mônada – Vem arrastado dar aula possibilita a leitura que emerge de um olhar singular e extrapola para o espaço institucional de formação de professores de física, uma vez que a ênfase ao “vem arrastado dar aula” pode configurar-se como uma aprendizagem/ percepção de que o exercício da docência em física é uma ação profissional menor, ruim de se fazer, quando comparada a realização da pesquisa em física. Esse sentido da docência em física como algo desinteressante aparece sutilmente em outras mônadas dispostas no texto final da dissertação e nos chama a atenção, dialogando com outros autores, para a influência das dinâmicas sociais e do contexto institucional na construção de sentidos que vão além dos significados das palavras; estas podem assumir e adquirir diferentes sentidos que estão interligados ao contexto institucional, espacial e temporal que as constroem, e desse modo ilustram a potencialidade das mônadas como modo de organizar e analisar as narrativas de histórias de vida dos sujeitos das pesquisas. A mônada não se reduz a uma historieta, compósito de uma história de vida completa, ela carrega a complexidade de um coletivo, a capacidade singular de falar de um todo que não se dissocia dos aspectos pessoais e coletivos inerentes aos sujeitos de nossas pesquisas. Seguimos percorrendo acerca de outro modo de pensar e fazer pesquisas em educação que dialogam com as investigações qualitativas e a pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Dissertação de Mestrado em Educação intitulada *A dimensão formadora do estágio supervisionado no curso normal: narrativas de docentes e discentes do Instituto de Educação Clélia Nanci*, de autoria de Andreia Viana da Silva Diniz

A pesquisa desenvolvida no âmbito desta dissertação de mestrado segue num movimento de reflexão em torno da importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores que vão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, destacando o olhar para análise de como docentes e discentes significam o papel deste componente curricular, na formação dos futuros professores, e discutindo quais as implicações dessas concepções para a trajetória formativa e futura prática docente.

Como ações metodológicas em um primeiro momento realizei a união de relatos que eu, a autora da pesquisa, presenciei ao longo de onze anos de atuação como professora das Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio, na modalidade Normal. Num segundo momento realizei entrevistas narrativas que me possibilitaram compreender as trajetórias de vida e formação dos sujeitos. Diferente de entrevistas que baseiam-se numa estruturação marcada por perguntas e respostas fechadas, onde o entrevistador de forma muito fluente impõe sua

estrutura, a entrevista narrativa é um convite que encoraja os sujeitos da pesquisa a narrarem suas histórias, permitindo que estes partam de experiências de si, que questionem os sentidos de suas vivências, aprendizagens, trajetórias pessoais e suas incursões nas instituições escolares, quer como docentes, quer como discentes. O trabalho com entrevistas narrativas caracteriza-se como uma excelente perspectiva de formação, porque o sujeito “ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida” (Souza, 2008, p. 91). Logo, os sujeitos vão produzindo conhecimentos sobre si, sobre os outros, sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, das suas singularidades, experiências e saberes.

Eu, como professora da disciplina Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa e supervisora de estágio, no curso de formação de professores a nível médio, na modalidade Normal pude contar com quatro sujeitos colaboradores da pesquisa. Dois docentes que lecionavam a mesma disciplina que eu e dois discentes que na ocasião eram meus alunos cursando a referida disciplina e cumprindo a carga horária do estágio supervisionado. Cada um deles, em momento distinto, narraram suas histórias que foram gravadas com prévia autorização e em seguida foram cuidadosamente transcritas. Para garantir que não houve nenhuma transcrição equivocada, todas as narrativas retornaram para seus autores a fim de que estes pudessem lê-las antes que as mesmas fossem analisadas.

Por defender que o conhecimento é construído a partir de experiências que passam por mim e pelo outro, optei pelo referencial teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica pois este abre um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento, dialogando com experiências educacionais de formação através de histórias de vida. Assim, a partir das contribuições desse aporte, contextualizado na perspectiva de uma outra epistemologia de formação, busquei ao longo da pesquisa emprestar a escuta a alunos e alunas, a professores e professoras do Curso Normal resgatando suas vozes e memórias silenciadas ao longo de suas próprias histórias. Histórias essas articuladas, segundo Ferraroti (2010) a contextos imediatos dos grupos restritos (primários) aos quais os mesmos pertencem como família, escola, professores, além de ideias, crenças e concepções que contribuíram para a constituição dos sentidos da docência e do estágio supervisionado.

Posto isto, debrucei-me em quatro narrativas, buscando compreendê-las, não de forma intimista, mas de forma reflexiva, num permanente diálogo entre as histórias individuais e suas inscrições institucionais e sociais. A este respeito António Nóvoa vai dizer que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (Nóvoa, 2010, p. 153). E foi justamente esse movimento que busquei fazer durante todo percurso da pesquisa com os demais sujeitos envolvidos de forma que nossas narrativas, compreendidas como leitura de nossas experiências, suscitasse reflexões de nossas próprias práticas ampliando o diálogo com os outros e consigo mesmo e com muitas outras vozes que coabitam suas múltiplas experiências nas suas trajetórias. Na medida em que mergulhei nessa pesquisa, fui me revendo, me reencontrando, me formando, me transformando. O resultado dessa imersão é uma aprendizagem que parte de outro lugar e esse lugar são as nossas próprias experiências e recordações de nossos itinerários. Falar desse outro lugar de aprendizagem é algo desafiador porque ele não envolve uma racionalidade técnica, instruções, modelos e prescrições, mas envolve a capacidade de escuta e de leitura, de reflexão, de teorização sobre a própria prática permeada por subjetividade. As leituras das narrativas somadas às minhas experiências permitiram-me fazer algumas considerações acerca da temática central da pesquisa que é o estágio supervisionado, mas que extrapolam o proposto neste texto, cujo objetivo maior é discorrer sobre os modos de produção de conhecimento que dialogam via a Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica com o campo educacional brasileiro em seus diferentes níveis e as investigações qualitativas.

4. CONCLUSÕES

Reconhecendo que “nenhum método pode ter a pretensão de aprisionar a verdade” (Almeida apud Soares, 2002, p. xvi), importa para nós problematizar a ciência e sair em defesa de uma filosofia da linguagem que não perca o vivido de nós, sujeitos relacionais. Nesse sentido, a pesquisa narrativa na perspectiva bakhtiniana é apenas uma lente dentro de uma infinidade de lentes da abordagem de pesquisa qualitativa no campo da educação. Das suas importâncias destacamos: o exercício de escuta de nossos estudantes e dos colegas de profissão e vida sabendo que as ações coletivas em prol do bem comum são muito mais eficazes ao projeto maior de educação que compõe a escola, que é ao mesmo tempo político, pedagógico, ético-estético. Acrescentamos que pensar o processo de formação de professores de física via a emergência singular que o uso da mônada como modo de organização e início da análise das narrativas de história de vida possibilitam aceitar o

imbricamento total entre sujeitos e tempos históricos que são atualizados no tempo presente pela possibilidade sempre aberta de leitura e produção de sentidos para a formação de professores, o campo educacional e as investigações qualitativas. Destacamos que o entrelaçamento de narrativas dos diferentes sujeitos das pesquisas possui também o potencial autoformador próprio da reminiscência criadora e recriadora de leituras e possibilidades formadoras.

Ratificamos que métodos não conseguem ler a complexidade na sua totalidade que é a vida, arte construída em meio às tecnologias e economias sem sujeitos, mas há porém, possibilidades metodológicas que mais nos aproximam da relação micro-macro, interno-externo, individual-coletivo, pessoal-profissional, que são parte dos sujeitos educacionais do século XXI e futuros. Desse modo, apresentamos modos de se fazer pesquisa que partindo de um individual (aqui as autoras das pesquisas) chega-se a um macro, coletivo institucional que fala por muitos, para muitos, acessível a muitos sujeitos que, muitas vezes, se desconhecem como parte da dinâmica da totalidade que é a sociedade.

5. REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64.
- Bauer, M. W., & Jovchelovitch, S. (2011). Entrevista narrativa. In: M.W. Bauer & G. Gaskell (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. (9ª ed). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Benjamin, W. (2016). *Origem do drama trágico alemão*. (edição e tradução João Barrento). (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bolívar, A. (2014). A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)biográfica. In: M. H. Abrahão, I.F., Bragança & M. Araújo (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões*. (1ª ed). Curitiba, PR: CRV.
- Bubnova, T. (2016). *Do corpo à palavra: leitura bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Edufrn; São Paulo:Paulus.
- Ferraroti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn, São Paulo: Paulus.
- Gagnebin, J. M. (2013). *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, (Estudos; 142/ dirigida por J. Guinsburg).
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Leibniz, G. W. (2007). *Princípios da Filosofia ou a Monadologia*, tradução Fernando Barreto Gallas. Disponível em: < <http://www.leibnizbrasil.pro.br/leibniz-pdf/monadologia.pdf>>.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. (2013). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ed., São Paulo: EPU.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus.
- Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João.
- Ponzio, A. (2013). O Cronótopo na obra de Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Prado, G. do V. T., Serodio, L. A., Proença, H. D. M., & Rodrigues, N. C. (2015). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Rosa, M. I. P., Ramos, T. A., Corrêa, B. R., & Junior, A. S de A. (2011). Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.
- Soares, A. (2002). *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Souza, E. C. (2008). Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: Passegi, M. C. e Souza, E. C. *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 85-101.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: MOTIVAÇÕES E AVALIAÇÃO

Elisabete Pinto da Costa¹ e Ilda Costa²

¹CeIED- Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - elisabete.pinto.costa@gmail.com

² Universidade Lusófona - il_costa@sapo.pt

Resumo. A escola é um espaço de socialização, que atualmente se confronta, cada vez mais, com problemas sociais e de convivência que condicionam o processo de ensino e aprendizagem. A profissão docente exige uma constante atualização para melhor acompanhar a evolução científica e social e melhor contribuir para a formação integral do aluno. Neste contexto, a formação contínua em mediação de conflitos visa promover conhecimentos e potenciar estratégias socioeducativas que promovam a convivência escolar. O objetivo geral deste estudo consiste em compreender as razões dos professores fazerem formação contínua em mediação de conflitos e como avaliam essa formação. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada para a recolha de dados e à análise de conteúdo para análise dos mesmos. Os resultados obtidos apontam que os professores decidem realizar esta formação porque a escola mudou e em virtude da existência de problemas disciplinares. Consideraram-na importante para a atualização de conhecimentos e de estratégias, conduzindo a um melhor desempenho profissional.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores; Mediação de Conflitos; Investigação Qualitativa.

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN CONFLICT MEDIATION: MOTIVATIONS AND EVALUATION

Abstract. The school is a space for socialization, which nowadays is confronted, more and more, with social and coexistence problems that condition the teaching and learning process. The teaching profession requires constant updating to better follow scientific and social developments and better contribute to the integral education of the student. In this context, continuous training in conflict mediation aims to promote knowledge and enhance socio-educational strategies that promote school coexistence. The general objective of this study is to understand the reasons for teachers to carry out ongoing training in conflict mediation and how they evaluate this training. Methodologically, it is a qualitative study, using semi-structured interviews for data collection and content analysis for data analysis. The results obtained show that teachers decide to carry out this training because the school has changed and due to the existence of disciplinary problems. They considered it important for updating knowledge and strategies, leading to better professional performance.

Keywords: Continuing Teacher Training; Mediation of Conflicts; Qualitative Research.

1. INTRODUÇÃO

A Escola apresenta como função formar cidadãos competentes que sejam capazes de agir de forma eficaz e responsável numa sociedade em constante e ampla evolução científica e tecnológica. Na perspetiva de Pinto da Costa e Teles (2015, p. 707), a “cidadania é um marco da Escola, enquanto comunidade”, porquanto a cidadania implica valores éticos e sociais que permitem interagir em comunidade. As situações de conflito são inevitáveis na escola, enquanto microcosmos da sociedade, pelo que se advoga uma intervenção socioeducativa de modo a transformá-lo em situações de aprendizagem e enriquecimento pessoal. Ora, num perspetiva mais ampla, sendo a escola um espaço social, relacional e educacional importa

que se desenvolvam, como refere Vieira (2013, p. 24), “práticas de justiça curricular e social, de solidariedade e respeito pelas competências sociais e profissionais de cada um numa lógica de cidadania escolar e social” e que garantam uma sã e harmoniosa convivialidade.

A mediação promove o reconhecimento mútuo com base no diálogo, na escuta ativa, no pensamento crítico e no respeito pela alteridade (Silva, 2017). Atendendo às suas características e assentando num processo transformador, a mediação de conflitos apresenta-se como uma mais-valia para o contexto escolar. A formação em mediação de conflitos pode contribuir para uma melhor gestão dos problemas de convivência na sala de aula e na escola em geral. Assim, para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para uma maior aposta na educação integral dos alunos, os professores têm optado por realizar formação contínua em mediação de conflitos. A formação contínua é considerada essencial para a construção do conhecimento ao longo da vida, pois os saberes não podem ser considerados estanques e é por isso que se argumenta que o saber do professor é um saber incompleto (Canário, 2006).

Perante o cenário teórico e empírico acima identificados e ainda dada a reduzida existência de estudos científicos sobre a temática, formulou-se a seguinte questão de partida: Quais as razões e como avaliam os professores a formação contínua em mediação de conflitos? Decorrente desta pergunta de partida, propôs-se o seguinte objetivo geral do estudo: compreender as razões dos professores em fazer formação contínua em mediação de conflitos e saber como estes avaliam essa formação. Em função da questão de pesquisa e do objetivo de estudo apresentados, realizou-se um estudo qualitativo, na medida em que o objetivo é compreender o fenómeno social e encontrar significados através das narrativas dos informantes privilegiados,

Através da construção e aplicação de uma entrevista semiestruturada pretendeu-se: i) perceber quais as necessidades dos professores em fazer formação em mediação de conflitos; ii) analisar como os professores avaliam a formação contínua em mediação de conflitos, e iii) identificar quais as opções dos professores para fazer formação contínua. A opção pelo estudo qualitativo e pela entrevista revelaram-se de enorme mais-valia, porquanto permitiram um maior conhecimento da realidade a partir das perceções, opiniões e avaliações dos participantes.

1.1 Formação Contínua de Professores

Vivemos numa sociedade global em constante mudança. Para que seja possível enfrentar os desafios inerentes à mudança social é de extrema importância que no sistema educativo, também ele em mudança, se reflita “sobre a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender no seio da Escola” (Trindade & Cosme, 2010, p. 14), de modo a munir os alunos com as competências necessárias para enfrentar, com sucesso, os desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e multicultural.

Os desafios com que o professor se depara são muitos e de grande responsabilidade. Este tem como função formar indivíduos com espírito crítico, que sejam autónomos e capazes de viver em sociedade. Contudo, com o fenómeno da globalização e evolução tecnológica assiste-se a uma acelerada mudança das sociedades, que obriga os seus cidadãos a uma constante atualização das suas aprendizagens, nomeadamente nos domínios do saber, do saber-fazer e do saber-estar-ser.

Perante a complexidade da sociedade e também pela diversidade de alunos com que lida no seu quotidiano, o professor deve reunir um conjunto de competências multifacetadas em constante atualização. A formação inicial constitui a base científica e profissional do professor. Porém, não se tem verificado uma relação direta entre essa formação e o desempenho profissional. Daí a necessidade, de acordo com Canário (2006), de os professores fazerem formação contínua.

Segundo Roldão (2017, p. 192), a “Formação Contínua” é, frequentemente, utilizada no cenário educacional. Está, de certo modo, associada à qualidade da educação e, por sua vez, à qualidade do ensino. A formação contínua tem como objetivo capacitar os docentes para um melhor desempenho pedagógico. Estes procuram encontrar nela estratégias que promovam o sucesso dos alunos bem como mudanças na comunidade escolar, de modo a promover o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua integração na sociedade. Assim, é possível inferir que a formação contínua de professores deve estar associada à atividade docente e obedecer aos requisitos do perfil profissional. Consequentemente, a formação contínua (especializada ou de carácter transversal) deve ser pensada numa perspetiva de atualização de saberes e promoção de competências necessárias ao adequado desempenho profissional. Através da formação contínua os professores procuram aprofundar saberes e competências promotores de inserção social, de empregabilidade e de exercício de cidadania dos alunos.

1.2 Mediação de conflitos em contexto escolar

Segundo Torrego (2003, p. 5), a mediação é “um método de resolução de conflitos, em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa, imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” para ambas as partes envolvidas. Do ponto de vista de Pinto da Costa (2019), esta definição assenta numa abordagem tecnicista ou instrumental da mediação de conflitos. A autora aponta uma definição mais ampla ao referir que a mediação de conflitos é também um meio de criação e/ou renovação de laços interpessoais, um processo de diálogo e de reencontro interpessoal e um método de gestão da convivência.

A “escola para todos” importou para este contexto mais tensões e, concomitantemente, exigiu outras estratégias de ação, como por exemplo a mediação. A necessidade de fomentar a convivência, a facilitação da comunicação na pluralidade de interações sociais explica a adequabilidade da mediação em contexto escolar. A mediação apresenta-se como uma metodologia de inovação social e tem como principal objetivo identificar os interesses e necessidades e conseguir entendimentos de ganhos mútuos (Pinto da Costa, 2019). A mediação em contexto escolar não tem, apenas, como finalidade responder aos conflitos (frequentemente associados à indisciplina e à violência). A mediação de conflitos na escola assume-se como um processo de (re)construção social, um processo educativo e um modo de construir uma sã convivência.

A mediação permite potenciar competências e habilidades nos professores para a resolução construtiva e transformativa de diferendos através da comunicação, da escuta ativa e do respeito mútuo, promovendo-se a autonomia e a responsabilização e proporciona à Escola uma melhoria do clima social.

2. METODOLOGIA

A investigação qualitativa, que se realizou para este estudo, adequa-se à compreensão da problemática em estudo. Segundo Amado (2016, p. 57), esta metodologia de investigação promove no investigador a capacidade reflexiva facilitando a compreensão da realidade e conferindo mais confiança no “como” e no “porquê” sobre o objeto e o processo de pesquisa, e, assim, compreender, interpretando, os significados das subjetividades e das interações que se desenvolvem no contexto de estudo. A investigação qualitativa assume uma dimensão naturalista, descritiva, interpretativa e indutiva.

2.1 Objetivos

Como objetivo geral do estudo visa-se compreender as razões dos professores em fazer formação contínua em mediação de conflitos e como este avaliam essa formação. Como objetivos específicos pretende-se: i) reconhecer as necessidades dos professores em fazer formação em mediação de conflitos; ii) analisar a forma como os professores avaliam a formação contínua em mediação de conflitos; iii) identificar as opções dos professores quanto à formação contínua.

2.2 Participantes

Foram nove professores que participaram no estudo, seis do sexo feminino e 3 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 33 e 62 anos pertencentes a cinco Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas da zona norte do país e um professor que não tinha conseguido colocação. Todos tinham feito a formação em mediação de conflitos (entre 8 anos e 1 ano).

2.3 Método e procedimento

A entrevista semiestruturada foi o instrumento selecionado para a recolha de dados para o estudo. Esta compunha-se por um conjunto de questões formuladas previamente que serviram apenas de orientação ao longo da entrevista. De um modo mais específico, a entrevista consiste numa conversa entre o entrevistador e o entrevistado e tem como objetivo obter informação relevante e pormenorizada para o seu trabalho de pesquisa, permitindo-lhe, também, um melhor entendimento da relação entre os factos. A entrevista permite ainda aprofundar assuntos que necessitem de uma maior explicitação (Santos, 2013).

Nesse sentido, através da entrevista semiestruturada, pretendeu-se captar a subjetividade de quem é participante ativo das dinâmicas e das interações que se estabelecem no seu contexto. Teve-se em conta que a principal vantagem do recurso a esta técnica consiste no facto da mesma permitir recolher um conjunto diversificado de informação, através da emissão de opiniões, perceções e convicções, promovendo um grande enriquecimento da investigação que se quer compreensiva dos fenómenos sociais (Sardo, 2010).

No respeito pelos requisitos metodológicos, procedeu-se à preparação cuidada do guião da entrevista. Assim, organizou-se um conjunto de perguntas que teve em conta os objetivos da investigação e, em concreto, as categorias extraídas da revisão de literatura. Segundo Flick

(2005, p. 78), “a conceção do guião e a sua condução têm de obedecer a quatro critérios: não diretividade, especificidade, amplitude e profundidade e ainda a atenção ao contexto pessoal do entrevistado”. O cumprimento de tais critérios permite ao investigador obter dados extremamente valiosos sobre o objeto de estudo.

A entrevista foi gravada e depois transcrita para texto escrito. Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, uma vez que esses dados se enquadram no grupo dos qualitativos. Bardin (1995) define análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise que utilizam objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens e procedimentos sistemáticos de caráter qualitativo, com principal objetivo de converter um texto extenso a um conjunto de categorias de conteúdo, devendo o sistema de categorias ser objetivo e fiável pois só assim é que se pode garantir que a investigação produza resultados válidos.

Assim, optou-se, segundo a análise de conteúdo, por proceder a uma codificação de unidades de registo do texto das entrevistas, segundo uma categorização prévia e também de uma categorização emergente. Em concreto, a informação recolhida foi codificada e inserida na matriz de categorização organizada por blocos, categorias, subcategorias produzidas a partir da teoria ou que iam surgindo em consequência da exploração analítica e interpretativa dos dados.

Quanto às questões éticas da investigação há que salvaguardar a intimidade e a privacidade de cada participante bem como as questões de caráter mais pessoal pelo que o investigador deve garantir que esses dados estão protegidos. A confidencialidade e o anonimato dos participantes no nosso estudo foi assegurado pela utilização de um código constituído por duas letras e um algarismo.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 Quanto às razões para fazer formação contínua em mediação de conflitos

A análise dos resultados obtidos através das entrevistas feitas (n=9) permitiu-nos inferir que os professores entrevistados procuraram realizar formação contínua em mediação de conflitos porque reconheceram que o público que frequenta a escola está a mudar e que surgem, com mais frequência, problemas relacionados com a indisciplina. A título de exemplo referem-se algumas expressões proferidas pelos entrevistados: *“termos consciência que existia*

problemas disciplinares” (PA1); “... sentia que havia necessidade de aprofundar conhecimentos e ... em relação às questões de indisciplina...” (PA6); “... a mediação de conflitos achei que era uma proposta muito interessante ...” (PA6). Mais especificamente, um respondente afirmou ter sentido necessidade em fazer a formação em mediação de conflitos pelo facto de se ter apercebido que a escola mudou: “... porque a escola mudou ... nós sentimos essa necessidade, ... apercebemo-nos que havia necessidade de complementarmos a nossa formação a um nível mais científico” (PA8). Um outro respondente considerou que a formação contínua em mediação escolar fazia sentido e seria valiosa para abordar as problemáticas que envolvem os alunos: “...faz sentido ... pelas problemáticas todas de hoje em dia dos miúdos e achei que seria uma formação valiosa ...” (PA4) e ainda outro professor entrevistado referiu que na sua escola atendiam muitos alunos e que era necessário aprender uma forma eficaz de lidar com eles: “... aqui nós atendemos muitos alunos...”; “... sentimos essa necessidade de fazer a formação nessa área. Aprender ... como agir e lidar com os miúdos e resolver situações” (PA9).

Ora, as necessidades em fazer formação em mediação reportaram-se aos seguintes factos: a) necessidade de atualizar estratégias de resposta às problemáticas sociais na escola, associadas à indisciplina dos alunos (n=3); b) necessidade de aprofundar conhecimentos para intervir na indisciplina escolar (n=2); c) necessidade de aprender como implementar a mediação na escola e dar resposta a projetos já existentes ou a existir (n=3). Assim, a perceção de mudança e, conseqüentemente, de problemáticas sociais na escola, denunciada pelos professores entrevistados, é explicativa da necessidade em fazer formação contínua em mediação de conflitos.

3.2 Quanto à avaliação da formação contínua em mediação de conflitos realizada

Os professores avaliaram a formação contínua em mediação de conflitos como muito positiva e muito interessante: “foi muito positiva” (PA1); “Muito positiva, muito interessante”. (PA2) Houve quem referisse que essa formação lhe forneceu ferramentas para atuar com diversos tipos de atores:

“Foi uma mais valia das ferramentas para nós atuarmos não só a curto prazo como a longo prazo” (PA1); “ajuda-nos a lidar com alunos, a lidar com colegas” (PA1); “a formação em mediação de conflitos é importante, dá-nos ferramentas para nós lidarmos com os alunos e com as pessoas de uma forma diferente e acho que é bastante positiva” (PA1).

Um participante referiu que trabalhou situações concretas em sala de aula e continua a colocar a mediação em prática:

“Atualmente continuo a tentar pôr em prática essa formação e continua a servir de lema a ter presente na própria sala de aula e no recreio, nos espaços em que me vou encontrando com os alunos” (PA2).

Um professor avaliou positivamente os resultados da formação em mediação de conflitos, tanto no momento da sua realização como atualmente: *“Positivamente”; “Agora também positivo”* (PA7). Um grupo dos participantes avaliou a formação em mediação como *“muito boa”* (PA3), uma vez que potenciou e continua a potenciar a confiança para atuar e o sentido de responsabilidade, demonstrando-se útil para os professores respondentes e também para a escola.

“Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito e deu-me (...) por um lado mais confiança, mas por outro lado, uma responsabilidade enorme de saber que o papel do mediador é um papel muito difícil”; (PA3) “Muito boa, gostei muito da formação, ajudou-me muito (...)” (PA8); “foi de tal maneira que eu e a minha colega... começamos logo a aplicar. Passamos logo à prática...” (PA6); “Muito boa. Gostei imenso. Gostei mesmo muito. Tanto que gostamos que resolvemos trazê-la para aqui. Foi uma mais-valia” (PA9).

Houve um docente que referiu que atualmente continua a avaliar a formação como *“muito boa”* (PA3), sentindo-se mais à vontade para atuar segundo a mediação:

“Atualmente essa formação continua a fazer imenso sentido embora ... eu já não esteja tão presa como estava no início e eu ... não fugindo dos princípios fundamentais já arranjei a minha própria forma de estar e de resolver com eles os problemas” (PA3).

Outro entrevistado ainda referiu que a formação *“continua muito presente”* (PA8).

Na perspetiva de outro respondente a formação em mediação foi e continua sendo uma mais-valia: *“Foi uma mais-valia e continua a sê-lo”* (PA9). E ainda o que considerou que a formação foi muito benéfica: *“Foi muito benéfica”* (PA5). Um respondente afirmou que ficou muito satisfeito e na atualidade o sentimento mantém-se: *“... fiquei imensamente satisfeito...”* (PA4); e ainda o mesmo referiu que *“Atualmente continuo a avaliar exatamente da mesma forma”* (PA4).

Resumindo, os docentes entrevistados, avaliaram, de um modo geral, a formação em mediação como sendo muito boa/positiva, tanto após a sua realização como no presente, confirmando, desde então, a permanência da sua utilidade e a atualidade da sua aplicação.

3.3 Quanto às opções de formação contínua de professores

Verificou-se que cinco (n=5) professores respondentes referiram que escolhem primeiramente a formação contínua nas suas áreas disciplinares.

“Dentro de duas áreas. Na área da minha disciplina (...) (PA2); “... formação na minha disciplina, na minha área (...) (PA3); “Algo direcionado ... com a minha área em particular ...” (PA4); “... formação específica na área [da disciplina] de inglês” (PA1); “Mais na minha área, sempre” (PA5).

Os professores respondentes também referiram que procuram realizar formação nas áreas mais transversais, como por exemplo: indisciplina, cidadania, sociedade, inclusão, relacionamentos interpessoais e mediação, inteligência emocional, literacias mediáticas, TIC:

“... depois algo mais transversal que vai sempre de encontro a esta realidade que é indisciplina na sala de aula ...” (PA2); “Problemas de convivência sim, problemas relacionais, interpessoais, cidadania” (PA2); “(...) nestas áreas mais pedagógicas mais transversais” (PA3, 249) (...) “... de gestão de disciplina na sala de aula...” (PA3); “...algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão ...” (PA4); “Aquela que para mim me faça sentido, mas gosto muito de tudo o que tenha a ver com mediação, ... tudo o que tenha a ver com a parte humanas” (PA9); “(...) da área da inteligência emocional ...” (PA7); “nas literacias mediáticas...” (PA8); “... na área das TIC (...) (PA1).

Um dos respondentes chama a atenção para o facto de que a escolha da formação contínua pode depender de três fatores: i) as exigências que se colocam no momento ao professor; ii) a pertinência e utilidade da formação contínua e iii) as condições pessoais para realizar essa formação (como por exemplo, tempo disponível):

“Procuo realizar aquela que, de acordo com os momentos que estou a atravessar, me pareça mais oportuna, das que aparecem (...) há formação que a gente gostava e que não tem oportunidade ...” (PA6).

Em síntese, como refere Roldão (2008), o professor ensina vários saberes, incluindo os disciplinares, e, como advoga Canário (2006, p. 67), impõe-se, sobretudo, “repensar uma configuração da profissão do professor definida a partir das seguintes dimensões essenciais: analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido”. É neste campo

das exigências de uma profissão, em estreita ligação com a evolução social, que a formação contínua assume uma centralidade indiscutível para que o próprio professor não se sinta desfasado do seu tempo e, principalmente, possa dar o seu contributo para a educação integral dos alunos. Num sentido mais amplo, concorda-se com Ribeiro (2017, p. 68), para quem o que importa é “pensar nas finalidades da formação de professores para a justiça social” pelo que se enquadra, neste âmbito, a formação em mediação de conflitos.

4. CONCLUSÕES

Na tentativa de acompanhar a evolução da sociedade, a instituição escola também foi sofrendo alterações. A heterogeneidade humana, competitiva e sujeita a grandes transformações tecnológicas e digitais, que invadem as nossas escolas, exige aos professores saberes e competências profissionais que a formação inicial não lhes tem proporcionado (Ribeiro, 2017). Todavia, há competências que só podem ser adquiridas em contexto de trabalho “socialização profissional” (Canário, 2006), seja pela experiência do quotidiano escolar seja através da formação contínua que mais facilmente se podem focar em questões concretas.

Essa profissionalização continuada dos professores justifica-se não só pela necessidade de atualização, aprimoramento e inovação, mas também pela própria natureza do sistema de ensino que vem sofrendo alterações sucessivas para dar resposta aos desafios sociais.

Assim, a formação de professores deve ter em conta as problemáticas da contemporaneidade e apostar em profissionalidades competentes capazes de dar resposta aos desafios do dia-a-dia profissional e pessoal, bem como preparar cidadãos que sejam autónomos críticos, reflexivos, responsáveis e construtivamente interventivos na sociedade, isto é, cidadãos que saibam mobilizar competências.

Nesta perspetiva, foi importante para o nosso estudo perceber o interesse pela formação contínua em mediação de conflitos. Pela análise dos resultados é possível aludir que este grupo de entrevistados permitiu reconhecer um conjunto de razões para fazer a formação em mediação de conflitos. Entre os vários aspetos, como a ausência deste tema na formação inicial, destacou-se a necessidade de atualizar conhecimentos e estratégias de ação, porque reconheceram que o público que frequenta a escola está a mudar e que surgem, com mais frequência, problemas relacionados com a indisciplina, logo surge, a grande necessidade de resolução de problemas disciplinares. Porém, um conjunto de professores referiu que fez a

formação porque achou que era um desafio, uma mais-valia, devido às problemáticas dos alunos que chegam à escola e, conseqüentemente, a necessidade de ajudar esses alunos. Assim, compreendeu-se que os professores tinham como principal objetivo adquirir competências sócio educativas para lidar com os alunos e gerir situações de (in)disciplina. Um dos entrevistados referiu, mais do que uma vez, “a sociedade mudou” (PA8), importando então preparar-se para enfrentar essa mudança.

Conscientes da importância da formação contínua na vida profissional, os professores afirmam que a fazem para ficarem melhor preparados para enfrentar os desafios da sociedade em mudança. Conseguiu-se também compreender que os professores consideram a formação em mediação de conflitos como proveitosa, avaliando-a como muito boa e positiva, quer no passado como no presente. Os entrevistados destacaram um desenvolvimento muito útil de competências relacionais. Por outro lado, referem que as aprendizagens adquiridas se transformam em competências exercidas numa complementaridade entre teoria e prática. A generalidade dos professores confirmou que a formação em mediação de conflitos beneficia os modos colaborativos de atuação e promove a resolução construtiva dos conflitos.

Perante os resultados obtidos, constatou-se que a formação mais procurada pelos professores participantes no estudo insere-se, primeiramente, nas respetivas áreas curriculares, e, posteriormente, em áreas mais de âmbito transversal, como indisciplina e inclusão. Os professores também procuram formação em outras áreas que faça sentido, atendendo ao momento profissional em que se encontram. A formação contínua em mediação de conflitos constitui, como referem os autores citados no enquadramento teórico, uma mais-valia, na medida que fomenta a convivência pela gestão positiva das relações interpessoais e promove a criação de laços, tal como foi corroborado pelos nossos entrevistados. Por exemplo, neste âmbito um participante refere “faz sentido ... pelas problemáticas de hoje ...” (PA4) e ainda outro que diz “Aprender ... como agir e lidar com os miúdos...” (PA9).

Em síntese, a escola é um reflexo da nossa sociedade, como tal vem sofrendo constantes mudanças, patentes, nomeadamente, no seu modo de atuação. Hoje, a escola assume uma ação de grande amplitude, na qual deve saber conjugar, de forma inteligente, a transmissão do conhecimento científico com as aprendizagens sociais. Neste contexto, o professor tende a assumir um novo papel – o de mediador (Quinquioló, 2017).

5. REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2016). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 39-67).
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2006). *A Escola Tem Futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Pinto da Costa, E. (2019). *Mediação Escolar: da Teoria à Prática*. Lisboa: Edições Académicas Lusófonas.
- Pinto da Costa, E. & Teles, R. (2015). Mediação de conflitos: um exercício de cidadania. In Maria João Carvalho, Armando Loureiro e Carlos Alberto Ferreira (Org.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: SPCE, 706-715 (ISBN 978-989-704-188-4).
- Quinquilo, N. (2017). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *UNITAU, Taubaté/SP*, 10, (18), 116 – 125.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios de contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L.R. Oliveira (Orgs. e Revisão), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. (pp. 85-96). (2ª ed.). Lisboa: De Facto Editores.
- Roldão, M. C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Rev. educ. PUC-Camp.*, 22(2), 191-202. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/>.
- Roldão, M. C. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Disponível em: <http://repositorio.esept.pt/>.
- Santos, M. M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. (Tese de Doutoramento não publicada), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/1/ulsd65965_td_tese.pdf.
- Sardo, L. M. (2010). Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola. (Dissertação de mestrado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15632/1/Dissertação.pdf>.
- Silva, A. (2017). O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. Flores, A. Silva & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. (pp. 18-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Torrego, J. (2003). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vieira, A. M. (2013). Da Educação e da mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola. *Caderno pedagógico, Lajeado*, 10(2), 183-198.

DIFERENCIAS ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA VALORACIÓN DEL USO DE UNA PLATAFORMA VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Juan Luis Cabanillas García¹, Sofia María Veríssimo Catarreira² y Ricardo Luengo González¹

¹Facultad de Educación de Badajoz, España. jucabanil@alumnos.unex.es; rluengo@unex.es;

²Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. sofiaverissimo@gmail.com

Resumen. El número de instituciones educativas de Educación Superior que utilizan las plataformas virtuales como un recurso educativo se está incrementando a pasos agigantados. Nuestra investigación se contextualiza en el Instituto Politécnico de Portalegre donde se ha incluido la plataforma para la Arquitectura Empresarial-IPP (PAE-IPP) como herramienta multidisciplinar para la mejora del aprendizaje del alumnado. Con nuestra investigación, se pretende observar las valoraciones del alumnado y el profesorado sobre esta plataforma mediante un estudio cualitativo basado en el análisis de contenido y la Teoría de los Conceptos Nucleares, mediante la creación de una tabla de categorías y una entrevista estructurada. Entre las conclusiones obtenidas se destaca que el alumnado muestra una actitud positiva hacia las TIC y la plataforma PAE-IPP, pero tiene falta de base. Los principales beneficios de la plataforma son el acceso a los contenidos, la realización de fichas de ejercicios y la mejora en el estudio de las matemáticas. Las principales deficiencias son la escasez de recursos y la necesidad de mejoras como la inclusión de aplicaciones interactivas. Los docentes creen que la interfaz es adecuada y que existe una falta de base en conocimientos de matemáticas del alumnado.

Palabras clave: TIC; Matemáticas; Motivación; Aprendizaje Virtual; Redes Pathfinder.

DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN THE ASSESSMENT OF THE USE OF THE PAE-IPP PLATFORM FOR TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

Abstract. The number of higher education educational institutions that use virtual platforms as an educational resource is increasing by leaps and bounds. Our research is contextualized in the Polytechnic Institute of Portalegre where the PAE-IPP platform has been included as a multidisciplinary tool for the improvement of student learning. With our research, we intend to observe the assessments of students and teachers on this platform through a qualitative study based on the analysis of content and the Theory of Nuclear Concepts, by creating a table of categories and a semi-structured interview. Among the conclusions obtained, it is worth highlighting that students show a positive attitude towards ICT and the PAE-IPP platform, but they lack a base and a bad profile in mathematics. The main benefits of the platform are access to the contents, the realization of exercise cards and the improvement in the study of mathematics. The main shortcomings are the scarcity of resources and the need for improvements such as the inclusion of interactive applications. Teachers believe that the interface is adequate and there is a lack of knowledge in mathematics.

Keywords: ICT; Mathematics; Motivation; Virtual Learning; Pathfinder Networks.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez son más las instituciones educativas que incorporan el uso de plataformas virtuales como un recurso educativo para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del alumnado. En concreto, nuestra investigación se centra en la plataforma Arquitectura

Empresarial-IPP (PAE-IPP) la plataforma virtual implementada en el Instituto Politécnico de Portalegre PAE-IPP es un sistema de gestión de contenido desarrollado a medida para apoyar los procesos académicos y comerciales de IPP cuyo objetivo es soportar toda la arquitectura de sistemas, incluidos los sistemas certificados para la gestión del ciclo de vida académico, los sistemas gestión de documentos para archivo, sistemas de facturación y todos los sistemas satelitales que giran en torno al IPP. El PAE-IPP pretende ser el punto de acceso para todos y centralizar las relaciones entre los distintos sistemas.

Es una plataforma multidisciplinar que da soporte a los docentes en los diversos cursos de licenciatura y maestrías que se ofrecen en esta Institución, entre ellas: enfermería, equinicultura, periodismo y comunicación, agronomía, etc...).

Para nuestra investigación, nos hemos centrado en el apoyo de los procesos académicos y la gestión de documentos dentro del área de matemáticas, ya que es una de las disciplinas que resulta más compleja de aprender para el alumnado (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2004).

Por ello, nuestra pregunta de investigación fue: ¿Cómo valora el alumnado y el profesorado del IPP la plataforma PAE-IPP en el área de las matemáticas? Junto al objetivo general de investigación: “Observar las valoraciones del alumnado y el profesorado sobre la plataforma PAE-IPP”

1.1 Uso de las TIC y las plataformas virtuales para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

De acuerdo con Valenzuela y Pérez (2013) son varias las experiencias que, a través de modelos educativos presenciales y online, han utilizado plataformas virtuales (Lamas, Massié, & Quero 2010) ayudando en el trabajo colaborativo, permitiendo buscar y compartir información (Gutiérrez, Yuste, Cubo, & Lucero, 2011) y en concreto, varias han sido las propuestas de inclusión de plataformas virtuales para la enseñanza de las matemáticas en educación de adultos (Huapaya & Sandoval, 2017) permitiendo mejorar la interacción del alumnado con los contenidos y con la asignatura, la comunicación del alumnado y los docentes y la motivación para el aprendizaje (Pérez, Rojas, & Paulí, 2008).

Se ha observado que, a pesar del uso de entornos virtuales como Moodle, que resultan motivantes para el alumnado (Rodríguez & López, 2013) e implican unas actitudes positivas hacia el conocimiento de recursos TIC (Cabanillas, Luengo, & Carvalho, 2018; 2019) su uso

en las asignaturas no genera beneficios por sí mismo. Es necesaria una implicación por parte del alumnado y la creación de medios por parte del profesorado para fomentar un aprendizaje autónomo.

Por otra parte, las TIC se han convertido en una herramienta fundamental en las Instituciones de Educación Superior, debido a que pueden ser utilizadas como apoyo didáctico, permiten el intercambio de trabajos, ideas, el trabajo en línea, el uso de aplicaciones interactivas para el aprendizaje, promoviendo una actitud activa en la búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos (Palomo, Ruíz, & Sánchez, 2006).

Por tanto, la incorporación de recursos TIC a las actividades diarias en el aula y el uso de la plataforma PAE-IPP, pueda dar apoyo y mejorar el trabajo del alumnado para motivar su aprendizaje y dar acceso a los contenidos (Llorente & Cabero, 2005) para que el alumnado pueda estudiarlos en cualquier momento o lugar y poder repasar lo que los docentes han trabajado en clase sin la necesidad de asistir al aula.

1.2 Características de las plataformas virtuales

De acuerdo con Sánchez (2009) las características más destacadas de las plataformas virtuales son:

- 1) Una herramienta de distribución de contenidos: ya que el profesorado puede incorporar al espacio virtual los contenidos, creando un repositorio de información con archivos en diferentes formatos (HTML, PDF, TXT, ODT, PNG...) y se pueden organizar y jerarquizar.
- 2) Una herramienta de comunicación: donde los participantes de la actividad comunicativa pueden comunicarse mediante diferentes herramientas que pueden ser síncronas y asíncronas.
- 3) Una herramienta de seguimiento y evaluación: incorporando reportes de la actividad del alumnado y cuestionarios de autoevaluación que el alumnado puede realizar.
- 4) Herramientas de administración y asignación de permisos: permitiendo el acceso a la plataforma mediante un usuario y contraseña que otorga un perfil al usuario y le dota de ciertos permisos en función del perfil.
- 5) Herramientas complementarias: diferentes herramientas que apoyan y mejoran el aprendizaje del alumnado.

1.3 Teoría de los Conceptos Nucleares y Redes Asociativas Pathfinder

De acuerdo con Veríssimo (2013) la Teoría de los Conceptos Nucleares (TCN) (Casas, 2002; Casas & Luengo, 2013; Luengo, 2013) se fundamenta en el marco teórico general de la Ciencia Cognitiva y muestra que el conocimiento se construye a partir de pequeñas unidades que constituyen la estructura mediante una agrupación en red. Cada concepto o contenido de la mente, equivale a una estructura estable, con conceptos interrelacionados y los nuevos conceptos adquiridos, producen una modificación en la estructura cognitiva previa. Los Conceptos Nucleares corresponden a los que presentan el mayor número de conexiones en la red y a partir de ellos se construye el conocimiento procesado (Veríssimo, Godinho, Casas, & Luengo, 2017). Para representar la estructura de los conceptos, se utiliza la técnica de las Redes Asociativas Pathfinder (RAP) (Schvaneveldt, 1990) representando la relación existente entre los conceptos, ofreciendo información sobre la estructura cognitiva del alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

Para la obtención de los datos han participado 16 estudiantes de licenciatura con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años y 3 docentes que imparten la asignatura de matemáticas en el Instituto Politécnico de Portalegre.

2.2 Diseño metodológico

Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado una metodología cualitativa a través del análisis de contenido. Bardín (1996) es uno de los propulsores de esta metodología cualitativa y nos describe que el análisis de contenido son las diversas técnicas que analizan los procesos comunicativos, ya sean cuantitativos o no, en nuestro caso, utilizaremos un desarrollo descriptivo mediante el uso de procedimientos sistemáticos para poder describir el contenido de los textos analizados.

Para una mayor concreción del diseño metodológico, lo representamos en la figura 1. El proceso de creación de las categorías es por un lado deductivo, a través del análisis de textos en los que aparecen categorías previamente fijadas e inductivo, mediante la construcción de categorías emergentes desde el contenido (Arbeláez & Onrubia, 2014).

En primer lugar, se realizó un análisis de la literatura existente sobre las temáticas que son objeto de estudio en nuestra investigación, para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados (plataformas virtuales, actitud hacia las plataformas virtuales y motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas). En segundo lugar, con el análisis de la literatura realizado, se configuró una primera versión de la tabla de categorías a utilizar en el análisis de datos y se realizó el trabajo de campo, realizando las entrevistas de forma individual, siendo grabadas a través de la aplicación de grabadora de voz android. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas en español. En tercer lugar, se incorporaron las categorías al software WebQDA y se realizó la codificación de los textos. Se realiza un primer análisis de datos obteniendo las palabras más frecuentes, para posteriormente obtener las matrices cuadrangulares que nos ofrece el análisis de contingencias (Osgood, 1959; 2009) que permite cuantificar el número de veces que se repiten ciertas categorías, las cuales ejemplifican un determinado concepto o idea para finalmente obtener las matrices triangulares que exportaremos a GOLUCA.

En el cuarto lugar, a partir de las matrices triangulares obtenidas, crearemos las RAP y compararemos las redes obtenidas del alumnado y del profesorado en las diferentes categorías de análisis.



Figura 1. Diseño de investigación.

2.3 Tabla de categorías e instrumento de investigación

Desarrollamos la tabla de categorías siguiendo los pasos desarrollados por Cisterna (2005) que reflejamos en la Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de categorías creada para el análisis de datos de la investigación

Ámbito temático	Pregunta de investigación	Objetivo	Categoría	Subcategoría
ACTITUD HACIA PAE-IPP	¿Cómo es la actitud del alumnado y profesorado hacia la plataforma PAE-IPP?	Observar la actitud del alumnado hacia la plataforma PAE-IPP y hacia las TIC	Actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas	Actitud positiva
				Actitud negativa
ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA PAE-IPP	¿Qué beneficios presenta la plataforma PAE-IPP?	Destacar los beneficios de la plataforma PAE-IPP	Plataforma PAE-IPP	Beneficios
	¿Es adecuada la organización en la plataforma PAE-IPP?	Valorar la organización de la plataforma PAE-IPP		Organización
	¿Es intuitiva para el alumnado y el profesorado la plataforma PAE-IPP?	Comprobar la adecuación de la interfaz de la plataforma PAE-IPP		Interfaz
	¿Es adecuada la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa con la plataforma PAE-IPP?	Observar el proceso de comunicación a través de la plataforma PAE-IPP entre los miembros de la comunidad educativa		Comunicación
	¿Se adapta la plataforma PAE-IPP a su uso a través de dispositivos móviles?	Valorar si la plataforma PAE-IPP se adapta a su uso a través de dispositivos móviles		Plataforma Responsive (funcionamiento en dispositivo móvil)
	¿Es accesible la plataforma PAE-IPP?	Observar la adecuación del acceso en la plataforma PAE-IPP		Accesibilidad
	¿Qué deficiencias presenta la plataforma PAE-IPP?	Determinar las deficiencias de la plataforma PAE-IPP		Deficiencias
MOTIVACIÓN	¿Qué perfil de conocimiento en matemáticas presenta el alumnado?	Definir el perfil del alumnado en matemáticas	Motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas a través de la plataforma PAE-IPP	Perfil en Matemáticas
	¿El uso de la plataforma PAE-IPP motivaría al alumnado al aprendizaje de las matemáticas?	Valorar la motivación por el uso de las TIC y la plataforma PAE-IPP para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas		Las TIC y la plataforma motivan el aprendizaje Las TIC y la plataforma no motivan el aprendizaje

A partir de esta tabla de categorías, se desarrolló la entrevista estructurada para los dos estamentos, alumnado y profesorado (Cisterna, 2005).

En la Tabla 2 reflejamos un ejemplo del desarrollo de las pregunta para la categoría 1: Actitud hacia la Plataforma PAE-IPP.

Tabla 2. Preguntas para la entrevista estructurada a partir de las subcategorías

Subcategoría	Preguntas al alumnado	Preguntas al profesorado
Actitud positiva	¿La plataforma PAE-IPP es un elemento facilitador de aprendizaje? ¿Por qué?	¿La plataforma PAE-IPP es un elemento facilitador de aprendizaje para el alumnado? ¿Por qué?
Actitud negativa	¿Trabajar en clase de matemáticas con la plataforma PAE-IPP ayudaría a cambiar sus estrategias de estudio en matemáticas? ¿Por qué?	¿Trabajar en clase de matemáticas con la plataforma PAE-IPP ayudaría a cambiar las estrategias de estudio en matemáticas del alumnado? ¿Por qué?

3. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con lo mencionado en el epígrafe 1.3, reflejaremos los contenidos con mayores vinculaciones, que representan contenidos nucleares (Veríssimo et al., 2017) para el alumnado y el profesorado. Con respecto a la categoría 1: Actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas, podemos observar en la figura 2 como los conceptos nucleares son para el alumnado el uso cotidiano de las TIC y la preferencia de aprender con el docente, en cambio para los docentes, el contenido fundamental es la falta de base del alumnado en conocimientos de matemáticas.

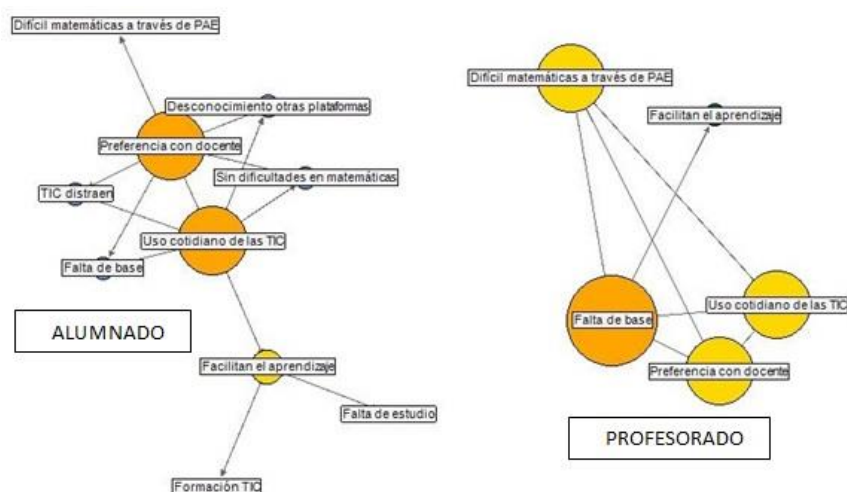


Figura 2. Redes de la categoría 1: Actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas.

En referencia a la categoría 2: Análisis de la plataforma PAE-IPP, podemos observar en la figura 3 los beneficios y deficiencias de la plataforma PAE-IPP. El concepto nuclear de la red del alumnado es el acceso a los contenidos de la plataforma PAE-IPP, vinculado con las fichas de ejercicios que se ubican en la plataforma para el trabajo individual del alumnado. No obstante, para el profesorado, los conceptos nucleares son, por un lado el acceso a los contenidos y la mejora en el estudio que ofrece la plataforma PAE-IPP. Como deficiencias, destacan la escasez de recursos y la necesidad de mejoras en la plataforma.

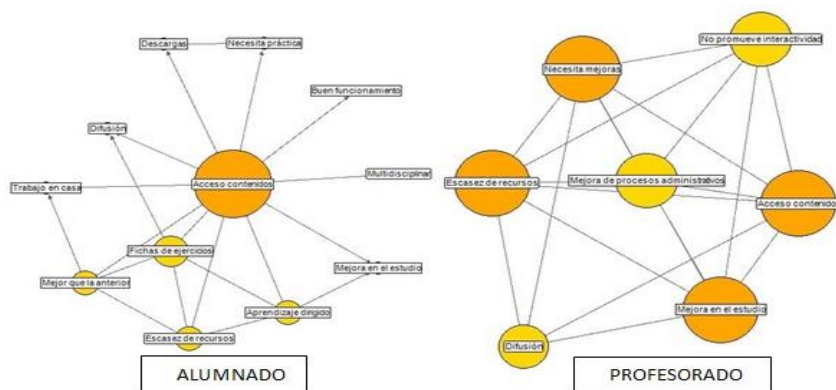


Figura 3. Redes de la categoría 2: Análisis de la plataforma PAE-IPP, beneficios y deficiencias.

Respecto a otros aspectos de la categoría 2, como la organización, la interfaz, la comunicación, la adaptación a móviles, el acceso y las comparaciones con la anterior plataforma (figura 4), el alumnado sitúa como concepto nuclear que la anterior plataforma era mejor que PAE-IPP, pero indican que la interfaz es adecuada. De igual modo, muestra como conceptos nucleares la comunicación por Whatsapp y el uso del correo electrónico en lugar de la comunicación a través de la plataforma PAE-IPP, situando en uno de los nodos más lejanos de la red la comunicación adecuada a través de la plataforma. El profesorado sitúa como concepto nuclear que la interfaz es adecuada y a partir de ello, se articulan el resto de conceptos con la misma valoración.

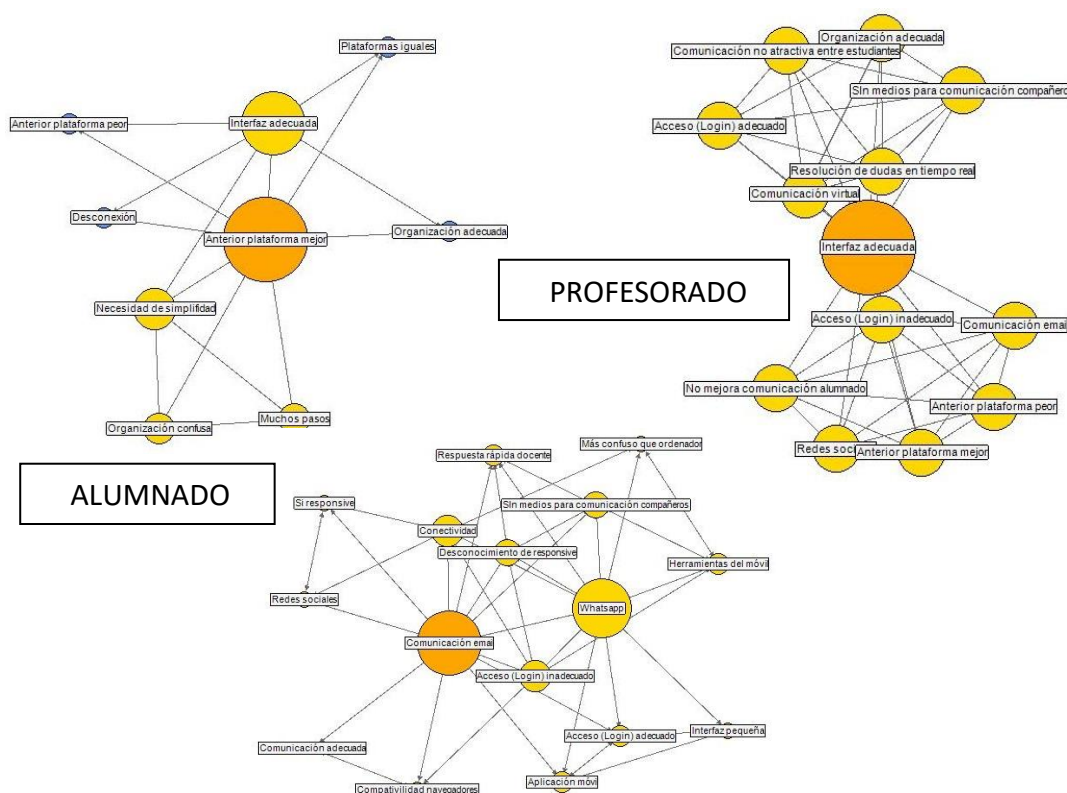


Figura 4. Redes de la categoría 2: Análisis de la plataforma PAE-IPP, organización, interfaz, comunicación, adaptación a móviles, acceso y comparación con anterior plataforma.

Finalmente, la Categoría 3: Motivación hacia la plataforma PAE-IPP, podemos observar en la figura 5 como el alumnado sitúa en el nodo central como las TIC motivan el aprendizaje, por lo que la plataforma PAE-IPP es un elemento motivador para el alumnado para el aprendizaje de las matemáticas, situando en el nodo más alejado de la red el perfil de alumnado con bajo conocimiento en matemáticas. No obstante, para el profesorado, el eje central hacia la motivación de la plataforma PAE-IPP es el perfil bajo de conocimiento en matemáticas del alumnado, dificultando la existencia de una motivación en esta área, ya sea

a través del docente o de los recursos TIC, debido a la falta de conocimientos sobre la disciplina y observando la diferencia de percepción del conocimiento en matemáticas entre alumnado y profesorado.

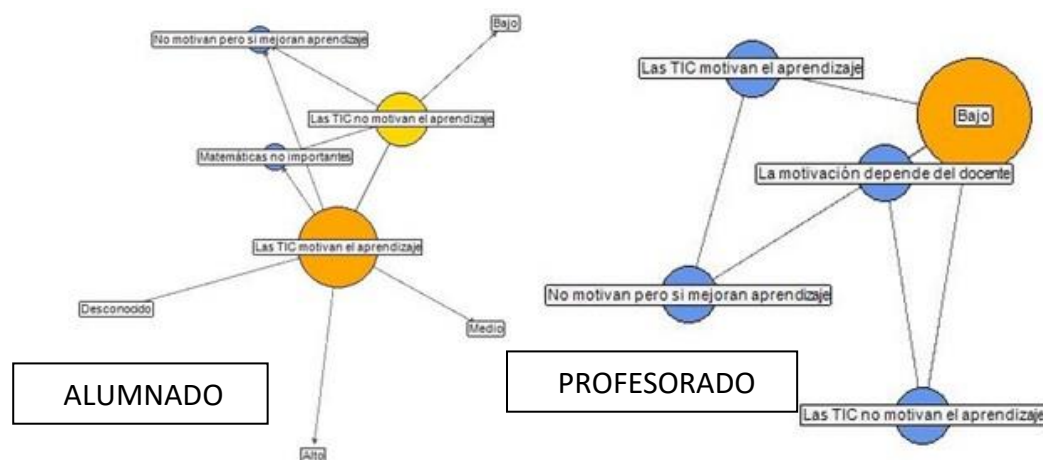


Figura 5. Redes de la categoría 3: Motivación hacia la plataforma PAE-IPP.

4. CONCLUSIONES

Dando respuesta al objetivo de investigación planteado: “Observar las valoraciones del alumnado y el profesorado sobre la plataforma PAE-IPP” se ha observado que el alumnado tiene una actitud y un conocimiento adecuado de recursos TIC debido a que utilizan diferentes dispositivos con mucha frecuencia de acuerdo a los trabajos de Cabanillas et al. (2018; 2019). No obstante, el alumnado destaca la preferencia del aprendizaje de las matemáticas junto al docente.

El profesorado indica que aunque se muestra esa actitud positiva del alumnado hacia las TIC y la plataforma PAE-IPP, el alumnado tiene una falta de base para el aprendizaje de las matemáticas y un perfil bajo de conocimiento en matemáticas, que dificulta su motivación hacia la disciplina coincidiendo con el trabajo de Marchesi y Gil (2003). En cambio, el alumnado incide de que las TIC junto al uso de la plataforma virtual PAE-IPP motiva la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, coincidiendo con el trabajo de Pérez et al. (2008).

El alumnado muestra que la anterior plataforma virtual utilizada hasta la implantación de la Plataforma PAE-IPP era mejor, pero alumnado y profesorado coinciden en que el entorno visual de PAE-IPP es adecuado, siendo un requisito fundamental dentro de las plataformas virtuales.

Respecto a la comunicación, el alumnado indica que no existen herramientas adecuadas de comunicación en la plataforma. Deben comunicarse preferentemente entre iguales a través de las redes sociales y el Whatsapp. Con el profesorado a través de correo electrónico, por lo que no cumple una de las características fundamentales de las plataformas virtuales descritas por Sánchez (2009) como es la comunicación, mostrando que deben usar medios externos a la plataforma para la comunicación.

El uso de una metodología cualitativa como el análisis de contenido (Bardín, 1996) junto a la TCN (Casas, 2002; Casas & Luengo, 2013; Luengo, 2013) y las RAP (Schvaneveldt, 1990) nos ha permitido observar los conceptos nucleares con mayor número de ligaciones (Veríssimo et al, 2017) para el alumnado y el profesorado, extraídos de sus propias exposiciones verbales sobre la implementación de la plataforma PAE-IPP en el Instituto Politécnico de Portalegre, de acuerdo al objetivo general planteado en esta investigación.

Las limitaciones del estudio, han sido que hemos podido contar con poco alumnado y profesorado para realizar las entrevistas, debido a que el estudio ha estado enfocado en el área de matemáticas y la asistencia de alumnado a estas clases es baja. Por otra parte, fue complicado poder realizar las entrevistas, porque el alumnado tiene poca carga lectiva de matemáticas en relación a la elevada cantidad de contenidos, siendo complejo sacar al alumnado de clase.

Agradecimientos. Esta investigación fue financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Junta de Extremadura. Proyecto GR18115, junto al instituto Politécnico de Portalegre por haber puesto los medios para poder realizar la investigación, al Grupo de Investigación CiberDidact por el asesoramiento y a las becas Quercus+.



5. REFERENCIAS

- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. Recuperado de: <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/5/17>.
- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenidos*. Madrid: Akal.
- Cabanillas, J. L., Luengo, R., & Carvalho, J. L. (2019). Diferencias de actitud hacia las TIC en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan@ vanza). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (55), 37-55. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.03>.
- Cabanillas, J. L., Luengo, R., & Carvalho, J. L. (2018). Correlación entre el conocimiento, actitud hacia las TIC y

- las emociones en el máster universitario de formación del profesorado y TIC. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 5(2), 69-79. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ove04R>.
- Casas, L. (2002). *El estudio de la estructura cognitiva de alumnos a través de redes asociativas Pathfinder. Aplicaciones y posibilidades en geometría*. (tesis doctoral). Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://bit.ly/2u29ZOi>.
- Casas, L. M., & Luengo, R. (2013). The study of the pupil's cognitive structure: the concept of angle. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 373-398. doi: 10.1007/s10212-012-0119-4.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>.
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S., & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(1), 179-194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>.
- Hidalgo, S., Maroto, A., & Palacios, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. *Revista de educación*, 334, 75-95. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_06.pdf.
- Huapaya, E., & Sandoval, J. C. (2017). La resolución de problemas en entornos virtuales: Propuesta didáctica en estudiantes de Matemática I, II CPEL Universidad San Ignacio de Loyola. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 30, 1553-1563. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2691/1/2017_Huapaya_La-resolucion-de-problemas-en-entornos-virtuales.pdf.
- Lamas, M. L., Massié, A. I., & Quero, E. D. (2010). Implementación de un aula virtual bajo la modalidad mixta: The case of Agricultural Chemistry at the Universidad Nacional de Salta. *Formación universitaria*, 3(4), 3-12. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000400002>.
- Llorente, M. D. C., & Cabero, J. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*, 1-24. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24672/file_1.pdf?sequence=1.
- Luengo, R. (2013). La Teoría de los Conceptos Nucleares y su aplicación en la investigación en Didáctica de las Matemáticas. *UNIÓN: Revista iberoamericana de educación matemática*, 34, 9-36. Recuperado de: <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/34/archivo5.pdf>.
- Marchesi, Á., & Gil, C. H. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osgood, C. E. (1959). The representational model and relevant research materials. In I. De Sola Pool (Ed.), *Trends in content analysis* (pp. 33-88). Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C. (2009). *Contingency analysis: validating evidence and process. The Content Analysis Reader*. Los Angeles: Sage.
- Palomo, R., Ruíz, J., & Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.
- Pérez, R., Rojas, J., & Paulí, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 5(19), 1-10. Recuperado de: <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/050510/A1mar2008.pdf>.
- Rodríguez, M. R., & López, A. (2013). Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1(11), 411-428. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17139/file_1.pdf?sequence=1.

- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 217-233. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2672/1/Plataformas%20de%20ense%C3%B1anza%20virtual%20para%20entornos%20educativos.pdf> .
- Schvaneveldt, R. (1990). *Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organization*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Valenzuela, B., & Pérez, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614009.pdf> .
- Veríssimo, S. (2013). *La introducción de las ideas de la Teoría de los Conceptos Nucleares en la enseñanza de la Geometría y sus aplicaciones* (tesis doctoral). Badajoz: Universidad de Extremadura: Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/570/TDUEX_2013_Catarreira_SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Veríssimo, S., Godinho, V., Casas, L., & Luengo, R. (2017). Evaluation of Changes in Cognitive Structures after the Learning Process in Mathematics. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 25 (2), 17-33. Recuperado de: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/download/11295/11122>.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DO MÉTODO QUALITATIVO

Stella Regina Taquette

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FCM-UERJ, Brasil. stella.taquette@gmail.com

Resumo. Observa-se carência de estudos sobre o ensino do método qualitativo, apesar do crescente interesse pelas pesquisas qualitativas em diversos campos do conhecimento. A literatura sobre o tema é escassa e evidencia grande heterogeneidade nas metodologias educacionais. Analisar propostas de pesquisadores de áreas e nacionalidades diversas sobre o ensino do método qualitativo de pesquisa. Estudo por meio de grupo focal com 11 pesquisadores de quatro diferentes países e oito áreas de formação distintas inscritos no Workshop “Ensino do método qualitativo de pesquisa” realizado em 2019 durante o 9º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Lisboa. Foram discutidos os temas: proposta pedagógica, objetivos do curso, conteúdo, recursos pedagógicos, competências do professor e bibliografias, entre outros. Três pontos principais foram destacados como norteadores do ensino: o construtivismo como proposta pedagógica; a epistemologia como conteúdo obrigatório com adequação ao público-alvo; e flexibilidade, conhecimento teórico e experiência prática em pesquisa qualitativa como competências essenciais do professor. A proposta pedagógica evidenciada se aproxima da concepção paradigmática do ensino em que se discutem os fundamentos teóricos que embasam a ciência e se percebe a pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende num contexto de atividades de pesquisa.

Palavras-chave: Método Qualitativo; Ensino; Construtivismo; Epistemologia; Grupo Focal.

PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING THE QUALITATIVE METHOD

Abstract. There is a lack of studies on teaching the qualitative method, despite the growing interest in qualitative research in various fields of knowledge. The literature on this subject is scarce and shows great heterogeneity in educational methodologies. To analyze researchers' proposals from different areas and nationalities about teaching qualitative research method. Study by means of a focus group with 11 researchers participated from four different countries and from eight different training areas enrolled in a Workshop “Teaching the qualitative research method” held during in 2019 during the 9th Iberic-American Congress on Qualitative Research in Lisbon. They discussed the following themes: pedagogical proposal, course objectives, content, pedagogical resources, teacher skills and bibliographies, among others. Three main points were highlighted as teaching guidelines: constructivism as a pedagogical proposal; epistemology as mandatory content rendered suitable for the target audience; and flexibility, theoretical knowledge and practical experience in qualitative research as essential skills of the teacher. The pedagogical proposal evidenced is close to the paradigmatic conception of teaching in which the theoretical foundations that support science are discussed and qualitative research is perceived as a craft that is learned in a context of research activities.

Keywords: Qualitative Method; Teaching; Constructivism; Epistemology; Focus Group.

1. INTRODUÇÃO

O interesse crescente em relação à pesquisa qualitativa e a percepção de sua potencial utilidade para dar respostas a questionamentos que surgem na prática profissional em campos de conhecimento diversos trazem à nota a discussão sobre como ensinar o método

qualitativo, de forma a garantir qualidade e consistência nos estudos realizados (Denzin & Lincoln, 2010).

A hegemonia do quantitativo na ciência, que pode ser percebida inclusive nas normas que regem o meio acadêmico, é fator dificultador do ensino-aprendizagem dos métodos qualitativos. Especialmente nas grandes áreas das ciências naturais, quase nada é ensinado aos alunos a respeito dos métodos qualitativos, originalmente propostos pelas ciências sociais (Taquette & Borges, 2019). Por outro lado, nas áreas em que o método qualitativo é apresentado, evidencia-se ampla heterogeneidade nos cursos, o que traduz de certa forma a multiplicidade da investigação qualitativa.

O método qualitativo de pesquisa é indicado em toda pesquisa que envolve seres humanos em que seus questionamentos não têm respostas em números, de forma que, em muitas áreas de saber, ele pode ser utilizado. Entretanto, os pesquisadores frequentemente não usam ou usam mal as ferramentas de natureza qualitativa por falta de formação específica, e com isso têm mais dificuldade de desenvolver estudos consistentes. As dúvidas e questões que surgem para os iniciantes na prática da investigação qualitativa geralmente são consequentes à falta de compreensão ontológica e epistemológica do conhecimento científico (Minayo, 2012; Gomes & Silveira, 2012). Por isso, muitos profissionais que têm na base da sua formação a lógica quantitativa, muitas vezes não valorizam e questionam a cientificidade do método qualitativo. Exemplo comum são os pesquisadores médicos, cuja graduação é predominantemente técnica, com escasso conteúdo de ciências humanas. Em estudo de revisão sobre o ensino de ciências sociais nas escolas médicas, Nunes et al. (2003) verificaram grande diversidade temática em seus conteúdos que, em geral, são ministrados nos anos pré-clínicos do curso, ou seja, antes que o aluno tenha contato direto com os pacientes. Apesar de em suas práticas terem contato frequente com questões subjetivas do ser humano, os estudantes não são preparados em pesquisa qualitativa. A formação em medicina é voltada para o tratamento de doenças, sem, entretanto, olhar o paciente como uma pessoa que vive dentro do contexto histórico, social, psíquico e biológico. Esse tipo de formação representa uma barreira aos estudos qualitativos em saúde, que exigem interação entre as pessoas e contextualização dos problemas que se apresentam (Taquette, Minayo, & Rodrigues, 2015).

1.1 Polissemia conceitual e o ensino do método de pesquisa qualitativa

Observa-se que a pesquisa qualitativa tem potencial para dar respostas a problemas que não são solucionados com abordagens epidemiológicas, experimentais e outros desenhos de base quantitativa (Green & Thorogood, 2014). Ela oferece a possibilidade de produção de conhecimento mais aprofundado sobre fenômenos humanos, contribuindo para o entendimento da sua dimensão subjetiva. De acordo com Denzin e Lincoln (2010), a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação em torno do qual se encontram termos e suposições interligados, atravessando disciplinas e temas. Esse campo pode ser considerado um grande guarda-chuva que recobre diferentes abordagens usadas para descrever, compreender e interpretar experiências, comportamentos, interações e contextos sociais (Vítora, Knauth, & Hassen, 2000). Essas diferentes abordagens por vezes se traduzem numa polissemia conceitual na literatura científica em relação à pesquisa qualitativa e que frequentemente advém do uso superficial dos conceitos e da redução do método às técnicas (Bosi, 2007).

A visão de alguns sobre o método qualitativo como técnica ou como arte pode levar indesejavelmente a uma separação entre os métodos e seus contextos de pesquisa. O método qualitativo não é único e também não existe somente um modelo de ensino. Sabe-se que o entendimento sobre o que é pesquisa qualitativa é diverso, mas há consenso sobre as diferenças epistemológicas fundamentais em relação à pesquisa quantitativa e aos estudos em ciências naturais (Amado, 2010).

Os modelos de ensino de pesquisa qualitativa se alternam entre dois polos. O primeiro é caracterizado por uma concepção paradigmática e holística, em que se discutem os fundamentos teóricos que embasam a ciência. O segundo é predominantemente pragmático, baseado nas práticas e técnicas de pesquisa. Essas diferentes conceituações implicam diferentes suposições relativas aos processos de ensino e aprendizagem. O polo paradigmático está ligado às teorias da aprendizagem construtivista e à percepção da pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende acima de tudo no contexto de atividades de pesquisa conjuntas. Por outro lado, o polo pragmático sugere que os métodos qualitativos são entendidos como técnicas e que a aquisição de conhecimento sobre essas técnicas não implica necessariamente a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Breuer & Shreier, 2007).

Cinco pesquisadores de países iberoamericanos, professores de metodologia qualitativa, se reuniram em debate virtual sobre o ensino-aprendizagem da pesquisa qualitativa. Apesar do grande entusiasmo que percebem por parte dos alunos no aprendizado da pesquisa qualitativa, destacam que os programas de ensino não estão plenamente desenvolvidos e o ambiente acadêmico ainda não é favorável à aprendizagem de investigação dessa natureza. Ou seja, os avanços ainda são escassos (Mercado et al, 2008).

Em revisão da literatura referente às práticas de ensino do método qualitativo foi observado que os estudos sobre ensino-aprendizagem do método qualitativo são raros, assim como a diversidade entre as experiências apresentadas. O estudo evidenciou que o método qualitativo ainda não está firmado, comparando-o com outros métodos de pesquisa hegemônicos (Taquette, 2019). Outros autores destacam a necessidade e urgência de ampliação do ensino do método qualitativo para que ele seja mais utilizado, reconhecido como indispensável para a ciência, e incorporado como obrigatório nos programas de pós-graduação afins (Herzog, 2008).

1.2 Teorias de aprendizagem e o ensino do método de pesquisa qualitativa

A aprendizagem humana é um fenômeno cultural e condicionado historicamente pelas exigências concretas da vida. Existem diversas formas de aprender e várias teorias foram desenvolvidas para embasamento deste processo, desde a vertente behaviorista até as abordagens cognitivo-construtivistas, cujas perspectivas do ensino são voltadas para o papel do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento (Tunes, Tacca, & Martínez, 2006).

Na perspectiva behaviorista, tendo Skinner como seu principal defensor, a aprendizagem se dá por transmissão do conhecimento, sendo o aluno um mero receptor de informações, sem desempenhar nenhum papel ativo nesse processo. O aluno é relegado a um plano secundário, o que o torna acrítico e mero reproduzidor de informações. Perspectiva quase oposta à behaviorista é a abordagem cognitivo-construtivista, cujo personagem central da aprendizagem é o aluno. Essa abordagem é representada por vários pensadores como Piaget, Vigoski e mais recentemente Ausubel com sua teoria de aprendizagem significativa. Ela exige a participação ativa do aluno na aquisição do conhecimento, de forma que o aprendido não seja apenas uma repetição do que foi dito pelo professor ou do que está contido nos livros. Nesta perspectiva, o aluno reelabora o novo conhecimento à medida em que o reincorpora aos conhecimentos prévios. A aprendizagem significativa é construída num

processo interativo entre os novos conceitos e os conceitos existentes (Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2003).

A ótica paradigmática do ensino do método de pesquisa qualitativa apontada no item anterior vai ao encontro das teorias de aprendizagem cognitivo-construtivista-significativa. Nesta ótica, o educador tem papel fundamental, porém diferente daquele em que representava o detentor do conhecimento e das informações. Ele precisa desempenhar outras funções, de mediador, de orientador e passa a ter que considerar as características dos alunos e seus conhecimentos prévios para poder aplicar e transmitir conteúdos que sejam significativos para eles (Gomes et al., 2010).

2. OBJETIVO

Diante da polissemia conceitual dos métodos qualitativos e da dificuldade de consolidação de seu uso num mundo científico regido pelo quantitativo surgem as seguintes inquietações: quais os conceitos que os pesquisadores qualitativistas têm sobre o método qualitativo? Como o método qualitativo deve ser ensinado, com que proposta pedagógica? Quais conteúdos são essenciais estarem contidos nesta proposta? Quais os autores seminais que devem estar presentes na bibliografia básica?

Este estudo teve por objetivo analisar propostas de pesquisadores de áreas diversas e de diferentes países sobre o ensino do método qualitativo de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Dada a natureza do objeto da investigação, foi utilizado o método qualitativo por meio de grupo focal com 11 pesquisadores de quatro diferentes países (Brasil, Honduras, Peru e Espanha) e oito áreas de formação distintas (Engenharia, Matemática, Educação, Jornalismo, Letras, Administração, Psicologia e Enfermagem). O estudo foi desenvolvido durante Workshop sobre o tema “ensino do método qualitativo de pesquisa” ocorrido no 8º Congresso Ibero-Americano de Pesquisa Qualitativa no período de 16 a 19 de julho de 2019 em Lisboa, Portugal. Este Congresso é um evento científico organizado conjuntamente por países ibero-americanos e as atividades do congresso são voltadas para pesquisa qualitativa em diversos campos: Educação, Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, e Engenharias e Tecnologias.

A entrevista em grupo focal, técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, é um recurso valioso para se compreender o processo de construção das

percepções, atitudes e representações sociais dos grupos humanos e o contexto interacional onde são produzidos (Minayo, 2013). O mérito principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes em interação com outros indivíduos.

Inicialmente foi realizada uma dinâmica de apresentação dos participantes e, em seguida, a condutora do Workshop fez uma exposição de proposta de disciplina sobre método qualitativo para alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Adiante, foi solicitado aos participantes que discutissem a elaboração de uma proposta pedagógica com a sugestão dos seguintes pontos: 1- Contextualização (público-alvo, justificativa, objetivos); 2- Proposta pedagógica (método de ensino, recursos pedagógicos, carga horária, pré-requisitos, competências do professor, ferramentas de informática); 3- Conteúdo programático (temas a serem abordados); e 4- Bibliografia e avaliação (principais autores, principais textos, métodos de avaliação). O grupo foi dividido em 2 minigrupos, tendo cada um se debruçado em 2 itens. Ao final houve apresentação de cada minigrupo e discussão conjunta de todos. Em paralelo, todos preencheram questionário autoaplicável contendo questões sobre dados sociodemográficos e profissionais, garantindo o anonimato de todos.

O critério de formação dos minigrupos foi o idioma materno dos participantes com a garantia de diversidade da área de formação. O primeiro grupo foi formado com todos os participantes de língua espanhola (3) e dois brasileiros e o segundo com seis brasileiros. Quanto à área de formação, o primeiro minigrupo foi composto com: dois da educação, um da engenharia, um da enfermagem e um da matemática; e o segundo grupo com um de cada uma das seguintes áreas: educação, enfermagem, administração, psicologia, letras e jornalismo.

O conteúdo da discussão nos minigrupos foi registrado por meio de relatório apresentado em plenária e por gravação em áudio posteriormente transcrita na íntegra. Foi feita análise de conteúdo dos dados textuais (Minayo, 2013), com apoio do software WebQDA (Costa & Amado, 2018). A codificação dos resultados foi baseada nas categorias previamente apresentadas para nortear a discussão do minigrupo: contextualização, proposta pedagógica, conteúdo programático, bibliografia e avaliação. Compreendeu as seguintes etapas: leitura e releitura do texto para se ter uma visão do todo; identificação dos temas mais relevantes, observando semelhanças, divergências e contradições nas narrativas; compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às questões levantadas, tendo em conta o contexto em que foram produzidos; e busca da lógica interna desse grupo através de um

diálogo comparativo com a literatura. Por fim, foi elaborada uma síntese interpretativa dos achados para responder os questionamentos do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de grupo teve duração de 120 minutos. Dos onze participantes, dois são do sexo masculino e nove do feminino; sete são Doutores e quatro Mestres. Todos, exceto um participante, tinham experiência com pesquisa qualitativa e uma pequena maioria (6) informou ter experiência no ensino do método qualitativo, sendo 2 deles na graduação, 2 na pós-graduação e 2 em ambas.

O primeiro minigrupo discutiu os itens **contextualização** do curso e **proposta pedagógica**. Para seus integrantes, o público-alvo principal do ensino do método qualitativo são alunos de pós-graduação stricto sensu, mestrandos e doutorandos. A principal justificativa para o curso é a formação do pesquisador para a contribuição social, independente de sua área de formação, como exemplificado abaixo:

“No compartilhamento de experiências a gente viu que nas áreas das tecnologias, nas áreas das ciências exatas, cada um tem uma visão, mas que o comprometimento da transformação social foi muito forte neste aspecto”.

“É importante que esse pesquisador tenha essa possibilidade de conhecer os diversos tipos de pesquisa na sua formação para que ele venha contribuir socialmente com esse conhecimento.

Os objetivos registrados foram possibilitar o conhecimento sobre pesquisa qualitativa, sensibilizar o aluno acerca da abordagem qualitativa e gerar conhecimento tanto nas estratégias e práticas, quanto para a análise dos resultados.

Quanto à proposta pedagógica, foi recomendado que o método de ensino seja construtivista, contextualizado e significativo. O diálogo com a realidade em que os pesquisadores de inserem é essencial no processo de ensino-aprendizagem, para permitir a ampliação da capacidade de interpretação dos achados de campo na prática da pesquisa:

“Foi colocado né, um método de ensino, seja uma disciplina construtivista que tenha relação com a realidade desses alunos, que assim eles aprendem bem mais.”

Foi apontado pelos participantes que frequentemente são encontradas barreiras no processo de ensino-aprendizagem, pela dificuldade de leitura e interpretação da realidade por parte dos alunos. Essa dificuldade pode ser minimizada com a participação do aluno em projetos de pesquisa paralelamente à aprendizagem da teoria, conforme evidenciado em estudo por Taquette e Minayo (2015).

As diversas abordagens do método qualitativo ensejam reflexões e debates mesmo entre os cientistas sociais. Dois ensaios críticos de pesquisadores das ciências humanas a respeito do uso e do ensino do método qualitativo exemplificam a complexidade do tema. Os autores Ignácio Cano (2012) e Maria Cecília Minayo (2013) convergem e divergem em vários pontos. Ambos problematizam o ensino-aprendizagem do método qualitativo, mas Cano se dirige ao campo de ensino-aprendizagem da pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, e Minayo, nas Ciências da Saúde. Cano critica a falsa dicotomia entre qualitativo e quantitativo e diz que grande parte dos cientistas críticos à ciência positivista têm dificuldades de desenvolver pesquisas empíricas, de articular teorias com a prática. Por sua vez, Minayo afirma a importância da teoria, principalmente dos autores clássicos, mas destaca ser necessário avançar no aprofundamento e ampliação dos questionamentos a respeito das dinâmicas sociais.

De acordo com os participantes do grupo, a modalidade de ensino pode ser presencial ou à distância, dependendo do contexto de ensino-aprendizagem e, teórico-prática, ou seja, há necessidade de a pesquisa ir a campo e ser fundamentada pela teoria. Pesquisas anteriores realizadas demonstram experiências exitosas com ensino do método qualitativo à distância, tendo o construtivismo como estratégia pedagógica e a vinculação do método com a prática profissional valorizada (Holtslander et al., 2003; Calderón, 2012).

A inclusão da prática em pesquisa no ensino do método qualitativo foi destacada na discussão do minigrupo. Segundo seus integrantes, o conteúdo teórico isolado da prática não é suficiente. O desenvolvimento da pesquisa de campo contribuiu para a aquisição da competência para investigar:

“Não é só o conteúdo, mas também saber fazer, saber aprender”.

Experiências de ensino do método disponíveis na literatura científica ressaltam que a vivência da pesquisa de campo e a prática de reflexão sobre o campo ampliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Villard & Vergara, 2011; Sidell, 2007; McAllister & Rowe, 2003).

O minigrupo indicou que o curso deve ser de caráter obrigatório, ao reconhecer a essencialidade do conhecimento do método qualitativo na formação de um pesquisador. Os estudantes que são oriundos de cursos de graduação mais técnica raramente têm contato com o universo qualitativo. São treinados apenas nas metodologias quantitativas e muitas vezes têm dificuldade de interpretar, de dar sentido aos seus achados de pesquisa, o que reflete uma lacuna na formação enquanto pesquisadores. Vale destacar a observação de integrante do grupo pertencente à área de conhecimento das Engenharias:

“Os números não são definitivos”.

Como recursos pedagógicos, foram sugeridas bibliografias e atividades de campo, com carga horária total do curso de 64 horas com o número máximo de 20 alunos. Softwares de análise de dados qualitativos como Iramuteq, NVivo e Discurso do Sujeito Coletivo foram apresentados como opções de apoio à organização e análise de dados, corroborando a literatura que assinala como principal contribuição do software a organização e categorização dos mesmos, entretanto sem substituir trabalho intelectual e interpretativo do pesquisador (Taquette & Borges, 2020).

Quanto ao condutor do processo de ensino-aprendizagem, o professor, foram destacadas pelos participantes como competências principais necessárias: flexibilidade, conhecimento da teoria e experiência prática em pesquisa qualitativa. O papel do professor deve ser predominantemente de facilitador do aprendizado, na perspectiva pedagógica construtivista, sendo flexível, aberto a mudanças e capaz de dialogar horizontalmente com os alunos. Sua prática didática deve estar fundamentada na crença de que os alunos aprendem fazendo uso de sua realidade e conhecimento e não por meio da educação passiva de transmissão de informações (Freire, 2019).

O segundo minigrupo discutiu o **conteúdo programático**, a **bibliografia básica e os métodos de avaliação**. De acordo com seus integrantes, os conteúdos do curso são dependentes da situação em que os alunos se encontram no início do mesmo, se já têm

alguma experiência anterior, qual a concepção que têm sobre a investigação qualitativa, qual a ideia de pesquisa que formaram em etapas anteriores de sua formação. O conteúdo também dependerá do que se espera do aluno ao término do curso, se terá uma orientação profissionalizante ou acadêmica, se realizará outros cursos complementares posteriormente. Portanto, a depender dessas variáveis, se o curso for para graduandos, os conteúdos devem apenas aproximá-los do tema, entusiasamá-los, para que ao término continuem a se aprofundar e contribuir para reverter uma imagem de ciência muito estereotipada, associada fortemente ao positivismo, ainda presente na maioria dos cursos.

Essa visão positivista da ciência é mais comumente associada às chamadas ciências “duras” do que às ciências “moles”. Foi destacado que não é o mesmo ensinar a alguém com formação em Ciências Humanas ou Sociais do que ensinar profissionais das Ciências Naturais como Engenharias, Física, Química. Portanto, o perfil do programa deve se adequar à formação do aluno, como enfatizado abaixo:

“O perfil do programa tem que ser diferente de acordo com o aluno. Havíamos dito que aos ‘Científicos’, temos que humanizá-los e aos ‘Humanos’ teríamos que numerizá-los, quantificá-los”.

Por outro lado, segundo os participantes do minigrupo, para qualquer público a epistemologia deverá ser o principal tema a ser abordado no início do curso, para se discutir os conceitos de filosofia e ciência:

“Começaríamos com o que é o conhecimento, como se forma, para que, como”.

Em seguida se abordariam as perspectivas metodológicas ou paradigmas de pesquisa. A passagem de um tema a outro não deve ser abrupta e sim continuada, ou seja, de um tema se origina o outro. Por fim, se chegaria às definições sobre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa e o diálogo entre elas.

“Bom, a perspectiva da investigação seria um ponto importante... o qualitativo, o quantitativo e os métodos mistos, que me parecem muito em voga neste momento”.

Um dos entraves apontados como limitantes ao aprendizado do método qualitativo, a dificuldade de interpretação, advém da falta de conteúdo de filosofia e de outros temas das ciências humanas (Taquette, Mianyo, & Rodrigues, 2015). Outros estudos ressaltam a

essencialidade da teoria no desenvolvimento de pesquisas qualitativas exitosas (Minayo, 2012; Gomes & Silveira, 2012).

Em termos de bibliografia, após um “*brainstorm*” no grupo, os principais autores indicados foram: Steven J. Taylor e Robert Bogdan, Roberto Jarry Richardson, Howard Becker, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, Maria Cecília de S. Minayo, Roberto Hernández Sampieri, Martin Bauer e John W. Creswell.

A avaliação foi o último tema discutido nesse minigrupo, gerando controvérsias. De acordo com alguns, a avaliação deve ser formativa, com foco no processo de aprendizagem do aluno e seu produto, uma breve investigação. Os critérios a serem adotados devem ser os já padronizados pela comunidade acadêmica por meio de indicadores de desempenho. O aluno teria de defender seu produto perante uma banca que daria um conceito não numérico. Para outros participantes, é importante também a avaliação somativa, pois muitos alunos estão acostumados a este tipo de avaliação:

“Eu acho que o somativo, a depender de como a gente coloca, também é produtivo para o estudante, sabe? Porque tem estudantes, claro, a gente tem que pensar assim, aluno de graduação, de pós-graduação, tal. Mas tem estudante que em termos de motivação, ele é motivado pela nota, também, né”.

Para estes interlocutores, a avaliação pode ser formativa e/ou somativa, a depender da cultura e das regras de cada instituição. De acordo com Rezende (2002), a escolha dos melhores meios de avaliação ainda é uma questão em aberto. Contudo, numa proposta de ensino construtivista, como o resultado do aprendizado é fruto de processos individuais de construção de conhecimento, a avaliação deveria passar por uma reflexão do estudante sobre sua própria aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

O modelo de curso proposto pelo grupo estabeleceu três pontos como essenciais: 1 – a proposta didática deve ser construtivista, ou seja, há participação ativa do aluno no processo de aprendizagem com integração entre conhecimentos prévios e os novos a serem construídos no contexto de atividades de pesquisas conjuntas à abordagem teórica do conhecimento; 2- o planejamento do curso deve se basear nas características do público-alvo, isto é, seu conteúdo vai depender essencialmente se são alunos de graduação ou pós, se o curso é profissional ou acadêmico e qual a formação deles, se de ciências sociais ou naturais.

Porém, independente do público-alvo, a epistemologia foi destacada como obrigatória entre os temas a serem abordados; 3- o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, com flexibilidade, reflexividade, sendo fundamental não só oferecer conteúdo, mas saber fazer e saber aprender, ou seja, ter experiência prática na pesquisa qualitativa. Conclui-se, portanto, que a proposta pedagógica do grupo se aproxima da concepção paradigmática e holística de ensino, em que se discute os fundamentos teóricos que embasam a ciência e se considera a pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende acima de tudo num contexto de atividades de pesquisa.

Agradecimentos. Ao Professor Claudio Fernando Mahler da Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Professora Luciana Borges da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelas contribuições na organização do Workshop.

6. REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 119-142.
- Bosi, M.L.M. (2012). Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 575-586.
- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative methods and methodology in the social sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art.30. In <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>. Acesso 17 Mar 2019.
- Calderón, C. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa em el médio sanitario. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 595-602.
- Cano, I. (2012). Nas trincheiras do método: ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, 14(31), 94-119.
- Costa, A.P., & Amado, J. (2018). *A análise de conteúdo suportada por software*. (1ª ed). Portugal: Ludomedia.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2010). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gomes, M.H.A., & Silveira, C. (2012). Sobre o uso de métodos qualitativos em saúde coletiva ou a falta que faz uma teoria. *Revista de Saúde Pública*, 46, 160-5.
- Gomes, R.C., Neves, A.A., Schimiguel, J., Silveira, I.F., & Amaral, L.H. (2010). Teorias de aprendizagem: pré-concepções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo. *Ciênc. Educ.*, 16(3), 695-708.
- Green, J., & Thorogood, N. (2014). *Qualitative Methods for Health*. (3ª ed). London: SAGE.
- Herzog, B. (2008). Aprendizage y enseñanza de métodos qualitativos de investigación em ciências sociais. Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum. *Qualitative Social Research*, 9(3), Art.22. In <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1011/2191>. Acesso 17 Mar 2019.

- Holtslander, L. F., Racine, L., Furniss, S., Burles, M., & Turner, H. (2012). Developing and piloting an on line graduate course focused on experimental learning of qualitative research methods. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 345-348.
- McAllister, M., & Rowe, J. (2003). Blackbirds singing in the dead of night? Advancing the craft of teaching qualitative research. *Journal of Nursing Education*, 42(7), 296-303.
- Mercado-Martínez, F., Tejada-Tayabas, L.M., Alcántara-Hernández, E., Mercado-Martínez, A., Fuentes-Urbe, I.X., & Trigueros-Becerra, B. (2008). Ensinando pesquisa qualitativa em saúde: avaliação de um curso de formação na perspectiva dos alunos. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(26), 515-526.
- Minayo, M. C. S. (2012). Herança e promessas do ensino das ciências sociais na área da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(12), 2367-2372.
- Minayo, M.C.S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (13ª ed). São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco.
- Minayo, M.C.S. (2013). A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. *Saúde e Sociedade*, 22(1), 21-31.
- Nunes, E. D., Hennington, E. A., Barros, N. F., & Montagner, M. A. (2003). O ensino de ciências sociais nas escolas médicas: revisão de experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 209-225.
- Rezende, F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1),70-87.
- Sidell, N. L. (2007). Teaching qualitative research to BSW students through exposure to aging. *Journal of Gerontological Social Work*, 50(1-2), 91-104.
- Taquette, S. R., & Minayo, M. C. S. (2015). Ensino-Aprendizagem da Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Medicina. *Revista de Educação Médica*, 39(1), 60-67.
- Taquette, S.R., & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*. Petrópolis: Vozes.
- Taquette, S.R., & Borges, L. (2019). Métodos qualitativos de pesquisa: um olhar epistemológico. In: Bicudo, M.A.V. (org). *Leituras em pesquisa qualitativa* (pp.77-96). São Paulo: Editora Livraria da Física..
- Taquette, S. R., Minayo, M.C.S., & Rodrigues, A. O. (2015). Percepção de pesquisadores médicos sobre metodologias qualitativas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 31(4), 1-11.
- Taquette, S.R. (2019). Ensino do método qualitativo de pesquisa: revisão bibliográfica. *Atas – Investigação Qualitativa em Saúde*. 1 ed. Lisboa: Ludomedia, 2, 1675-1684.
- Tunes, E., Tacca, M.C.V.R., & Martínez, A.M. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12(22), 109-130.
- Vasconcelos, C., Praia, J.F., & Almeida, L.S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, 7(1),11-19.
- Villardí, B. Q., & Vergara, S. C. (2011). Implicações da Aprendizagem Experiencial e da Reflexão Pública para o Ensino de Pesquisa Qualitativa e a Formação de Mestres em Administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(5), 794-814.
- Vítora, C.G., Knauth, D.R., & Hassen, M.N.A. (2000). *Pesquisa qualitativa em saúde. Uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Rosane de Mello Santo Nicola¹ e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau²

^{1,2}Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. ¹rosane.nicola@pucpr.br; ²dilmeirerv@gmail.com

Resumo. Este artigo visa descrever um encaminhamento metodológico adotado para a pesquisa qualitativa com estrutura interpretativa voltada ao construtivismo social, no qual o pesquisador busca entender o mundo em que trabalha e desenvolve significados subjetivos das experiências. Nessa concepção, estabelece-se articulação entre procedimentos de autoetnografia, etnografia e técnicas de Análise do Discurso, amparada na concepção de que os estudos etnográficos preveem procedimentos abertos referentes à pesquisa, à interação com os contextos investigados e à inspiração em diferentes áreas de conhecimento para produzir suas análises. Esse cruzamento metodológico permite focar um único evento – o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem –, compilando uma descrição detalhada da dimensão individual de um profissional docente que compartilha a cultura de uma Instituição de Ensino Superior-IES, e a dimensão institucional na qual está inserido. O contexto pessoal, social e histórico, relatado a partir dos participantes que compartilham daquela cultura, fornece um quadro geral de como funciona aquele sistema numa perspectiva longitudinal. O artigo focaliza uma alternativa de coleta de dados em substituição à aplicação de entrevistas, preservando-se a identidade dos sujeitos de pesquisa, e evitando-se exposição presencial ao pesquisador ou constrangimento ao posicionarem sua opinião frente a pares e gestores. Trata-se da seleção de relatos autoetnográficos que evocam episódios etnográficos dos sujeitos participantes, numa coconstrução de um período de vinte anos na IES.

Palavras-chave: Pesquisa Autoetnográfica; Procedimentos Etnográficos; Análise do Discurso; Inovação; Ensino e Aprendizagem.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF AUTOETHNOGRAPHIC RESEARCH

Abstract. This paper describes a qualitative research methodology with an interpretive framework based on social constructivism, in which the researcher seeks understanding of the world in which they live and work and develop subjective meanings of their experiences. In this context, we brought together procedures from autoethnography and ethnography, as well as techniques from discourse analysis, based on the idea that, in order to yield analyses, ethnographic studies require open procedures toward research, interactions with the investigated contexts, and inspiration drawn from different knowledge areas. This methodological breadth allowed us to focus on a single event—the process of adopting innovation in teaching and learning—compiling a detailed description of the individual dimension of a faculty member who shares the culture of a HEI, and the institutional dimension in which the member is located. The personal, social, and historical contexts, recounted by the research subjects who shared in that culture, provide a general overview of how that HEI's institutional system works from a longitudinal perspective. The article focuses on an alternative data collection to replace the application of interviews, preserving the identity of the research subjects, and avoiding face-to-face exposure to the researcher or embarrassment when positioning their opinion before peers and managers. It deals with the selection of autoethnographic narratives that evoke ethnographic episodes of the participating subjects, in a co-construction of a period of twenty years in the HEI.

Keywords: Autoethnographic Research; Ethnographic Procedures; Discourse Analysis; Innovation; Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

A narrativa autoetnográfica ainda é raramente empregada em pesquisas em educação no Brasil. A falta de familiaridade dos avaliadores com tal forma de representação e a utilização do próprio pesquisador como fonte de dados são alguns dos motivos. Também a narrativa autoetnográfica evocativa ou emocional, proposta e divulgada inicialmente, na literatura, pode ter como resultado impedir ou ao menos dificultar outras maneiras de se conduzir pesquisas autoetnográficas (Anderson, 2006). Em vista disso, diversos desafios se impõem aos procedimentos desse tipo de pesquisa qualitativa.

Neste artigo, o desafio se apresenta quando da submissão do projeto de pesquisa¹ ao Comitê de Ética em Pesquisa, este não autorizou as entrevistas presenciais para a coleta de dados etnográficos dos sujeitos de pesquisa, alegando que os sujeitos poderiam se sentir constrangidos ao posicionarem sua opinião frente a pares e gestores, num provável encontro em grupo, visto que o pesquisador atuava como professor na mesma instituição de ensino onde a pesquisa seria realizada.

Nesse contexto, este artigo visa descrever os procedimentos da coleta de dados por meio da seleção de relatos autoetnográficos que evocam episódios etnográficos dos sujeitos participantes, numa coconstrução de um período de vinte anos na Instituição de Ensino Superior - IES.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DOS PROCEDIMENTOS AUTOETNOGRÁFICOS E ETNOGRÁFICOS ADOTADOS PARA A PESQUISA QUALITATIVA

A autoetnografia é um método de pesquisa que se caracteriza por usar a experiência pessoal do pesquisador para descrever crenças, práticas e experiências culturais; valorizar os relacionamentos do pesquisador com os outros; usar a autorreflexão profunda e cuidadosa, denominada reflexividade, para nomear e questionar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político; relatar o processo de descoberta do que fazer, de como viver e do significado das lutas das pessoas; equilibrar rigor, emoção e criatividade intelectuais e metodológicos em estilo literário (Adams, Jones, & Ellis, 2015).

¹ Este artigo é parte da tese intitulada “O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências”, defendida em fevereiro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Portanto, os procedimentos de autoetnografia requerem reconhecer que “somos parte daquilo que estudamos” e “mais honestos enquanto pesquisadores, quando reconhecemos que nossas vidas pessoais e emoções estão entrelaçadas de inúmeras formas a quem, o que e como estudamos” (Adams et al., 2015, p. 15).

A reflexão, na autoetnografia, contextualiza a voz do indivíduo e do grupo na experiência vivida; dessa forma, a reflexão pessoal não se torna uma verdade única, mas a reflexão sobre os discursos pessoais analisados como grupo. O problema construído gera questões sobre a interpretação de como os outros irão analisar o próprio pesquisador, já que o pesquisador toma parte em duas configurações: a de observador e a de observado (por ele mesmo).

Atualmente, os textos etnográficos começam a refletir como “o eu e o campo se tornam um” (Adams et al., 2015, p. 10), ou seja, como auto e etnografia se mesclam. Os registros são “papéis que documentam e legitimam a experiência etnográfica e, ao mesmo tempo, as ambiguidades da relação mantida ao longo da pesquisa de campo”. Eles contêm marcas que necessitam ser interpretadas. Estas permitem ao pesquisador reconhecer “temporalidades múltiplas inscritas em eventos e estruturas sociais transformados em narrativas subsumidas à cronologia da história por meio de artifícios classificatórios” (Cunha, 2004, p. 304).

A etnografia deve “obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem” (Auroux, 1979, p. 11). E, como produto final de análise, obtém um retrato cultural envolvendo duas perspectivas: a dos participantes (emic) e a do pesquisador (etic); os termos emic e etic são abreviações de phonemic e phonetic. A abordagem emic focaliza a escuta atenta dos sujeitos, buscando compreender as categorias nativas dos significados. A abordagem etic significa o uso de categorias preestabelecidas para organizar e interpretar dados, no intuito de desenvolver uma interpretação do grupo a partir dos temas relacionados aos conceitos teóricos explorados numa pesquisa, e que neste caso, estão relacionados à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências. Tal interpretação é inferida a partir das palavras e ações dos grupos de pesquisados, considerando a tensão potencial entre o que fazem e o que deveriam fazer ou o que fazem e o que usam como artefatos (Creswell, 2014). A Figura 1 representa o cruzamento dos procedimentos mencionados.

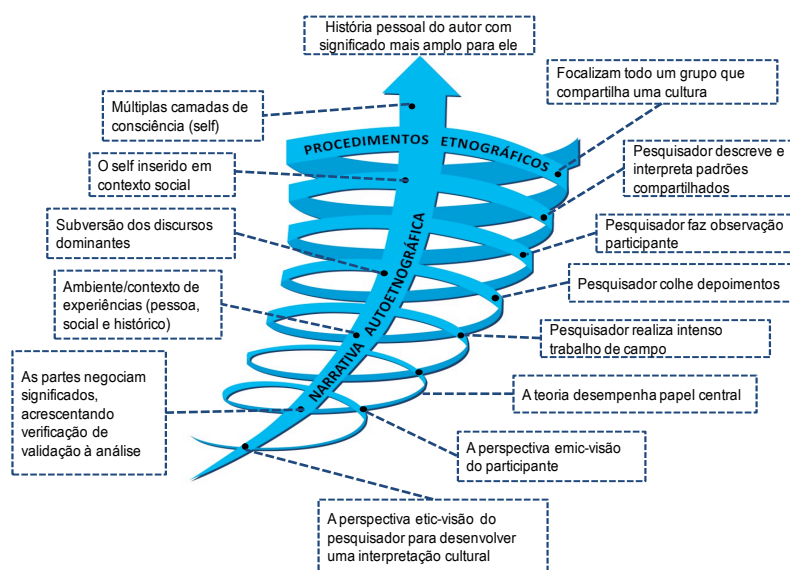


Figura 1. Características dos procedimentos etnográficos e autoetnográficos (Nicola, 2020).

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Fez-se necessária a substituição da aplicação de entrevistas por coleta de episódios baseados em trechos da narrativa autoetnográfica. Tal decisão se justifica pela preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, evitando-se que sejam expostos presencialmente ao pesquisador ou que se sintam constrangidos ao posicionarem sua opinião frente a pares e gestores, num provável encontro em grupo, garantindo a ausência de conflito de interesses ou relações de poder entre os participantes e deles com o pesquisador.

O instrumento de pesquisa, elaborado a partir da narrativa autoetnográfica, estimula as lembranças do participante, provocando-o a não apenas fornecer respostas fechadas a partir de alternativas, mas também a relatar episódios que confirmam ou rejeitam o trecho narrativo autoetnográfico proposto na pesquisa; tais episódios são os chamados dados qualitativo-etnográficos. Embora esse instrumento não permita uma abordagem mais aprofundada e completa como seria com a entrevista, representa uma estratégia de atenuação que contribui para a compreensão do contexto cultural e do *módus operandi* docente e institucional em torno do processo de adoção da inovação no ensino e aprendizagem a partir de currículos por competência na IES, foco da pesquisa.

3.1 Produção e Validação Interna da Coleta Autoetnográfica

Toma-se a narrativa autoetnográfica da pesquisadora e docente da IES, como um instrumento de coleta de dados que evoca eventos relacionados a processos formativos e experiências pessoais, relacionais e emotivas sobre o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. Embora a memória seja falível, sendo impossível lembrar de todos os eventos e narrá-los numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos, é preciso reconhecer a importância da memória enquanto dado de pesquisa (Santos, 2017).

A narrativa relata fatos e situações sociais em seus ambientes naturais (no caso, a IES), assumindo explicitamente o uso da pessoalidade em busca da interpretação de fenômenos segundo a perspectiva docente, visto que se trata não apenas de um observador, mas de um participante ativo. Para tanto, alguns artefatos culturais presentes na rotina do docente são utilizados, tais como agendas pessoais, o currículo Lattes e os diferentes modelos de planos de ensino propostos pela IES no período de 2001 a 2017. Também são empregadas as notas de campo escritas no período de abril de 2016 a dezembro de 2017, quando a pesquisadora atuou como membro do setor de formação continuada da IES. Considerando a importância de proteção à privacidade e segurança dos sujeitos da pesquisa, fez-se necessário alterar características de identificação das pessoas mencionadas na narrativa que contém 18 páginas e está estruturada conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Estrutura da narrativa (Nicola, 2020).

Períodos	Subtítulos	Páginas
-----	A vivência do narrado é verdadeira	1/2
2001	Quando um encontro vale por uma formação continuada... Um Programa de Aprendizagem à altura das expectativas...	2
2001 - 2011	Lembranças da formação institucional	1
2012 - 2014	A formação para a inovação numa estrutura mais integrada	2 e 1/2
	Um programa de formação institucional: da inovação no ensino para o ensino inovador	2
	O aconselhamento pedagógico na escrita das competências	2 e 1/2
	O aconselhamento pedagógico no desdobramento dos elementos de competência	1
2015 - 2017	Preparação do currículo para a elaboração dos resultados de aprendizagem: uma possibilidade	2
	O aconselhamento pedagógico para a criação da Matriz de resultados de aprendizagem	2
	O aconselhamento pedagógico para a criação de resultados de aprendizagem	1 e 1/2
	Indicadores de desempenho: criação de docentes apoiados pelos NDE	1

A tabela 1 revela não haver igual proporção de extensão na narrativa para os períodos, visto que o período de 2001 a 2011 corresponde a 16,6% da extensão total, enquanto os outros 83,4% se referem ao período de 2012 a 2017.

Isso porque são relatados somente episódios marcantes para a pesquisadora no sentido de inovação no ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências.

Dessa forma, faz-se uma retrospectiva de como se organizava o trabalho docente, como ocorreu o ingresso da autora na IES, quais desafios se impuseram em sua trajetória para se inserir na cultura universitária e como as experiências de se sentir desafiada a adotar mudanças curriculares por competências foram vividas por ela. Sua experiência vivida é elaborada analiticamente (Santos, 2017), como pesquisadora, registrando informações sobre a gestão das relações, da inovação e da busca por qualidade no cotidiano de trabalho da IES, em cada período.

Assim, no caso desta narrativa autoetnográfica, a distância temporal registra a diferença entre o estatuto que se tinha quando a experiência foi vivida (a condição de docente recém-contratada buscando adaptar-se) e o que se passou a ter quando o registro sobre tal experiência foi produzido (a condição de doutoranda em busca de evidências empíricas que sustentem um argumento analítico).

Para validar essa narrativa autoetnográfica, fez-se uma análise do documento com uso do *software* ATLAS.ti 8.0 a partir das categorias teóricas expostas na Tabela 2.

Tabela 2. Categorias teóricas da pesquisa (Nicola, 2020).

NÍVEL INSTITUCIONAL		NÍVEL INDIVIDUAL	
ASPECTOS GERENCIAIS (AG)	DECISÕES INSTITUCIONAIS PEDAGÓGICAS (DIP)	ASPECTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AEA)	ASPECTOS RELACIONAIS (AR)
AG-Formação continuada dos professores e gestores como projeto institucional AG-Processos reflexivos de autoria sobre seus devires profissionais e pessoais em educação superior AG- Espaço acadêmico Processo de transformação e renovação do espaço acadêmico AG- Investimento na pessoa e no saber da experiência	DIP-Caráter da competência Caráter polissêmico, amorfo e plástico da competência DIP-CC-Uso em variados sentidos DIP-CC-Recontextualização de discursos DIP-CC-Hibridização de discursos	AEA-Critérios de experiências inovadoras em educação AEA-CEI-Rupturas com modelo tradicional de ensinar e aprender positivista; AEA-CEI-Gestão participativa de sujeitos protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise de resultados; AEA-CEI-Reconfiguração de saberes AEA-CEI-Reorganização da relação teoria e prática,	AR-Abordagem de construção curricular coletiva AR-ACC-Cultura de gestão curricular colegiada tradicional AR- ACC-Cultura de participação coletiva curricular inovadora AR-ACC-Ações colegiadas permanentes de formação AR-ACC-Análise coletiva do currículo e da prática docente AR-ACC-Planejamento coletivo AR-ACC-Formação de times de professores (team teaching) organizados na mesma e/ou entre diferentes áreas do saber

Desenvolvimento pessoal, argumentando a relevância de se investir na pessoa e de se considerar o saber da experiência.		rompendo com teoria deve preceder a prática; AEA-CEI-Perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida AEA-CEI-Mediação entre subjetividade e conhecimento dos sujeitos AEA-CEI-Protagonismo dos estudantes como sujeitos da prática pedagógica e de suas aprendizagens	AR-ACC-Integração curricular por meio da relação teoria-prática AR-ACC-Cultura do currículo dinâmico AR-ACC-Gerenciamento democrático e longitudinal (decisões consensuais) AR-ACC-Compartilhamento de responsabilidades sobre o currículo AR-ACC-Autorregulação significativa e sistêmica AR-Flexibilidade AR-Interdisciplinaridade AR-Contextualização
AG-Teoria da inovação disruptiva AG- Inovações sustentadoras AG-Retroação entre inovação sustentada e disruptiva	DIP-Competência como agir integrado de saberes DIP-Adoção institucional do enfoque conceitual de competência DIP-Escolha consciente consensual docente	AEA-AF- Avaliação formativa (AF) sustentada em atitudes, interesses e em motivação	AR-FCL-Forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores AR-FCL-Capacidade de influência sobre o sistema organizacional AR-FCL-Interpenetração consistente de valores
AG- Perspectiva interacionista de modelo de decisão Teoria institucional	DIP-MTC-Matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências (Deluiz, 1993; Tobón, 2005)		AR-VMC-Validação da matriz curricular por competências durante e após sua construção
*O referencial teórico utilizado para cada categoria encontra-se descrito em Nicola (2020).			

Realizou-se análise análise temática (Bardin, 2002), que consiste na seleção de unidades de sentido da narrativa autoetnográfica relacionadas com as categorias teóricas desta pesquisa, as quais geraram um livro de códigos no ATLAS.ti.

Foram encontradas todas as categorias teóricas referentes ao nível institucional, tanto em relação a aspectos gerenciais como quanto a decisões institucionais pedagógicas; considera-se esse resultado coerente e, de certa forma previsível, visto que o fio condutor da narrativa é a adoção da inovação a partir de currículos numa abordagem por competências. Também o nível individual quanto aos aspectos relacionais contemplou todas as categorias teóricas na narrativa, o que também se revela coerente, pois esses aspectos representam desdobramentos da abordagem de construção curricular coletiva e da validação da matriz curricular por competências.

3.2. Produção e Validação da Coleta Etnográfica

O instrumento de coleta de dados etnográficos foi organizado com duas partes: uma de abertura e outra contendo os trechos de relatos selecionados da narrativa autoetnográfica,

orientada pelo referencial teórico da . Na primeira parte, a abertura visa esboçar o perfil dos sujeitos respondentes, por meio de alternativas que descrevem as prováveis atribuições que eles exercem ou já exerceram na IES em questão, buscando situá-los nos grupos 1 a 9, conforme suas funções na IES, porém todos com o mesmo tempo de vínculo que a pesquisadora (vinte anos ou mais), conforme se apresenta na Tabela 4.

Na segunda parte, a estrutura das questões permite respostas quantitativas e qualitativas, a partir do seguinte comando padrão proposto após cada trecho relatado: “A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é”. São questões escalonadas, ou seja, as alternativas estão organizadas em escala, de maneira que o respondente indique o seu posicionamento diante de cada trecho de relato autoetnográfico, a saber: 0 (nenhuma), 1 (muito pouca), 2 (pouca), 3 (média), 4 (grande) e 5 (muito grande). Além disso, inserirem-se, entre parênteses, em cada alternativa, uma afirmação que estabelece contexto específico com o relato. Também em cada questão, após as alternativas, apresenta-se a possibilidade de resposta aberta, que permite explorar com profundidade o tema da adoção da inovação de ensino e aprendizagem a partir de currículos por competência: “ Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente. ” Assim, ao assinalar seu posicionamento, o respondente aciona a memória em busca de fatos que vivenciou e decide escrever ou não um episódio. Exclusivamente, para orientar o respondente é que foi criada a parte de respostas quantitativas neste instrumento de pesquisa, pois somente os episódios etnográficos foram considerados para análise.

Faz-se necessário validar os seguintes aspectos do instrumento de coleta de dados: a clareza das instruções para que o participante responda de forma autônoma; a aplicação em ambiente semelhante ao utilizado durante a pesquisa; avaliação do tempo médio dispendido para responder à pesquisa; e adequação de termos institucionais (órgãos, departamentos e eventos) presentes nos trechos relatados, conforme o período histórico da IES. Para tornar perceptíveis essas e outras dificuldades particulares, é essencial o contato com respondentes que possuam características semelhantes às da população alvo. Por essa razão, dois docentes fizeram o teste-piloto no Qualtrics²®, enviando por email suas observações sobre o instrumento de pesquisa, antes de serem feitos os convites aos demais participantes. A

²A escolha do Qualtrics se justifica por ser uma ferramenta online que possibilita criar, distribuir, controlar as respostas recebidas e tratar os dados, disponibilizando, em sua versão gratuita, uma variedade de funções.

Tabela 3 apresenta as questões nas quais foram propostas alterações e também as modificações realizadas.

Tabela 3. Aspectos que sofreram alterações na validação (Nicola, 2020).

Sugestões de alterações	Alterações realizadas
Quando da apresentação da primeira pergunta baseada em seu relato (R2), você coloca, antes das alternativas, a frase "A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é:". Esta frase é somente colocada naquela pergunta. Acho que ajudaria se ela aparecesse em todas as perguntas, antes das alternativas, pois, às vezes, fica estranha a passagem direta do relato para as alternativas. Após cada seção de alternativas, há a frase "Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um fato vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente." O entendimento do que se trataria o "fato vivenciado" para mim não foi claro. Se interpretado como "episódio", me obrigaria a relatar uma história factual, como uma reunião específica, um documento escrito, etc. onde vivenciei aquilo.	"A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é:" foi inserida nas 25 questões.
Na questão R9 fala-se em "departamento". A IES, no período em que trabalhei nela (desde 1999), jamais foi dividida em departamentos, mas em "Centros" e seus respectivos cursos.	A frase foi alterada para "Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente."
Há uma questão na qual se refere ao "Comitê de Inovação Acadêmica". Acredito que esteja se referindo ao CIG - Comitê de Inovação na Graduação.	A primeira frase do R9 foi alterada para: "Decididamente, a mudança da estrutura organizacional da IES passando de centros para escolas fez diferença! " E mais adiante: Antes, meu horizonte era o meu curso e o meu Centro. A primeira frase do R14 foi alterada para: "A segunda iniciativa demandada pela Pró-Reitoria de Graduação foi organizar oficinas de formação sobre os cinco capítulos do livro de Scallon para o CIG - Comitê de Inovação na Graduação."

O teste piloto mostrou que o instrumento de pesquisa, apesar de validado internamente quanto às categorias teóricas, conforme relatado, ainda necessitava de alterações estruturais, levando por consequência, a um refinamento de sua adequação.

3.3. Aplicação do Instrumento de Coleta de Dados

O recrutamento e a seleção da amostra foram realizados por email, sendo que os interessados em participar da pesquisa, fizeram isso de forma anônima.

Foram enviados 120 emails, sendo que 75 responderam a todas as questões, conforme perfis indicados na Tabela 4.

Tabela 4. Perfis dos respondentes da pesquisa (Nicola, 2020).

Grupos	Perfis dos profissionais	Total
1	Atuais coordenadores de curso superior e de outros programas	12
2	Atuais decanos	2
3	Atuais membros do NEP	5
4	Ex-coordenadores de curso professores integrantes do quadro docente.	12
5	Ex-decanos professores integrantes do quadro docente.	8
6	Ex-diretores de centros, atualmente, ex-integrantes do quadro docente da IES que atuaram em formação de professores, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.	8
7	Membros e ex-membros tanto de NDE como de NEP, todos professores integrantes do quadro docente	2
8	Professores integrantes do quadro docente com 20 anos ou mais de vínculo na IES e participantes de formações continuadas, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.	11
9	Membros e ex-membros de NDE de cursos de graduação, responsáveis pela reformulação dos currículos por competências no período de 2011 a 2017, todos professores integrantes do quadro docente.	14

3.4. Relato da Análise dos Dados Etnográficos

Geraram-se automaticamente 67 códigos, sendo: 42 categorias teóricas, organizadas em 4 grupos, conforme a e 25 questões referentes a 789 episódios coletados, distribuídos nos 3 períodos de reformulação curricular da IES, a saber: 2000-2005 (247 episódios), 2006-2011 (71) e 2012-2017 (471 episódios).

Esse processo de codificação é importante para a técnica de Análise do Discurso empregada, pois permite identificar aspectos relevantes, mas que nem sempre serão utilizados. Na etapa seguinte, foi realizada a criação das unidades de registro a partir de da seleção de trechos marcados em cada episódio, permitindo sua localização posterior. De acordo com Bardin (2002), para que uma unidade de registro faça sentido, é preciso explicitar seu contexto; assim, a seleção de um trecho imediatamente anterior e/ou posterior é chamada de unidade de contexto.

Em seguida, por meio do gerenciador de códigos do ATLAS.ti, formaram-se os grupos de perfis de respondentes (). Posteriormente, criaram-se, por meio do gerenciador de redes do ATLAS.ti, os grupos de redes, relacionando os relatos desses grupos aos códigos das categorias teóricas correspondentes. E, finalmente, formaram-se as redes de episódios em torno de uma ou mais categorias teóricas, sempre indicando os períodos de reformulação curricular em que se situam os episódios

Essas redes foram construídas a partir de duas categorias empíricas, ou seja, que emergem dos dados: as reações explícitas e implícitas dos docentes integrantes e ex-integrantes da IES e as reações organizacionais frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências.

A partir desse relato de tratamento de dados com uso do software ATLAS.ti, todas as correlações e análises são conduzidas a partir do referencial teórico desta pesquisa e da interpretação dos dados

com base em elementos de análise do discurso. Entende-se não haver um sentido único do enunciado nem que ele está fixado na palavra; o sentido é um elemento simbólico, sempre incompleto, porque não é fechado nem exato.

Nessa perspectiva de que o enunciado não diz tudo, esta pesquisa busca identificar os efeitos de sentido e, para isso, necessita sair do enunciado e chegar ao enunciável por meio da interpretação. Assim, à medida que se fazem as leituras detalhadas para a análise horizontal dos episódios, faz-se também a seleção das marcas linguísticas ou marcas do discurso, para analisá-las, relacionando-as ao contexto sócio-histórico.

Assim, dos 75 respondentes do instrumento de pesquisa, 52 relataram episódios, sendo que cada relato autoetnográfico recebeu em média 26, possibilitando variedade de informações e perspectivas em cada questão do instrumento de pesquisa.

Finalmente, sobre os perfis dos respondentes (Tabela 4), após a coleta e organização dos episódios, foi possível reordená-los em 6 grupos: atuais coordenadores; ex-coordenadores; atuais e ex-decanos; membros e ex-membros de NEP e NDE; docentes da IES; e ex-integrantes da IES. Assim, entende-se que, mesmo que na época dos fatos relatados não estivessem exercendo esses cargos, o fato de hoje estarem na condição de um desses grupos os faz avaliar o passado a partir de suas visões de mundo vinculadas às suas atribuições na IES, sendo preciso analisá-las conforme o contexto histórico-social e as condições de produção de cada perfil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta de episódios etnográficos baseados em trechos da narrativa autoetnográfica, como alternativa de substituição de entrevistas revelou-se eficiente, visto que não só permitiu preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, mas também favoreceu que os participantes relatassem o vivido, avaliando-o a partir de seus momentos recentes, influenciados pelo conhecimento e pelo contexto atual. Para tanto, como ficou evidenciado, faz-se necessário rigor metodológico na seleção dos trechos da narrativa autoetnográfica, pois necessitam estar articulados com o referencial teórico da pesquisa. Considera-se que toda narrativa autoetnográfica reflete um movimento ora ordenado ora sobreposto de atos, emoções e sensações que, ao ser fragmentada em trechos para que o instrumento de pesquisa possa ser aplicado, pode tornar os fatos estanques entre si. Por essa razão, cabe ordenar os trechos relatados numa ordem cronológica que favoreça as lembranças dos respondentes sobre os fatos relatados. Trata-se de uma co-construção dos fatos sob a perspectiva das vozes do pesquisador e dos envolvidos, contribuindo para a compreensão de outros casos similares e para a ampliação das possibilidades de utilização da autoetnografia no campo da gestão da educação superior.

5. REFERÊNCIAS

- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press, UK.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Auroux, S. (1979). *La sémiotique des encyclopedistes*. Paris: Payot.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3rd ed). Porto Alegre: Penso.
- Cunha, O. M. G. (2004). Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. *Mana Online*, 10(2), 287–322.
- Deluiz, N. (1993). Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas. *Boletim Técnico Do Senac*, 19(1).
- Nicola, R. de M. S. (2020). *O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências*. (Tese Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: perspectivas e desafios. *PLURAL, Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Sociologia Da USP*, 24(1), 214–241.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

AS NARRATIVAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Marina Mota¹, Cristina Manuela Sá² e Cecília Guerra²

¹Universidade de Aveiro, Portugal. marinamota@ua.pt

²Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). cristina@ua.pt; cguerra@ua.pt

Resumo. Este estudo faz uma revisão sistemática de literatura sobre as narrativas visuais no contexto educacional. Foram pesquisados artigos publicados em jornais científicos, no idioma inglês, no período entre 1999 e 2020, disponíveis nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*. O objetivo do estudo foi perceber como a comunidade científica tem trabalhado sobre essa temática, nomeadamente quanto às potencialidades da utilização desses recursos na educação. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 19 artigos em ambas as bases de dados. Todos os artigos deveriam ter como foco o estudo das narrativas visuais para promover aprendizagem. Os resultados mostram que as narrativas visuais têm o potencial de explicar conceitos complexos e manter os estudantes interessados no processo de aprendizagem. Para além disso, ressalta-se a importância de perceber por completo o contexto de aplicação desses recursos para que se tenha sucesso quanto ao planeamento das ações relativas à didática e a verificação do seu impacto educacional.

Palavras-chave: Narrativas Visuais; Educação; Revisão Sistemática de Literatura.

VISUAL NARRATIVES IN EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Abstract. This study makes a systematic literature review on visual narratives in the educational context. The search focused on articles published in scientific journals, in the English language, between 1999 and 2020, available in the Scopus and Web of Science databases. The objective of the study was to understand how the scientific community has been working on this theme, regarding the potential of using these resources in education. After applying the inclusion and exclusion criteria, 19 articles were selected from both databases. All articles should focus on the study of visual narratives to promote learning. The results show that visual narratives have the potential to explain complex concepts and keep students interested in the learning process. In addition, the importance of fully understanding the context of the application of these resources is emphasized in order to be successful in planning actions related to didactics and the verification of their educational impact.

Keywords: Visual Narratives; Education; Systematic Literature Review.

1. INTRODUÇÃO

As histórias estão presentes no imaginário das pessoas há muito tempo, sendo uma importante ferramenta de comunicação do conhecimento. Diversos recursos de entretenimento

consumidos por jovens e crianças possuem as histórias em sua essência: a banda desenhada, os desenhos animados, os jogos, entre outros.

Nesses casos, quando as histórias vêm acompanhadas de imagens, são caracterizadas como “narrativas visuais”. A literatura sobre o tema relaciona esse termo a diversos conceitos e contextos. Neste estudo, o foco será nas histórias em banda desenhada (*comics*), as histórias em tira de banda desenhada (*comic strips*), nos desenhos de um único quadro, que retratam apenas um momento ou uma situação específica (*cartoons*) e nos desenhos animados (*animated cartoons*).

Eisner (2005) explica que as tiras de banda desenhada surgiram nos jornais diários e deram origem à banda desenhada em si, em formato de livros e álbuns. Ainda segundo este autor, as tiras são compostas de 3 a 4 quadros e geralmente colocadas em uma página com várias outras tiras. Blumenstein (2018) faz uma distinção entre as características da banda desenhada (*comic*) e o desenho de uma só imagem (*cartoon*). O autor explica que os “cartoons” comunicam um momento específico e geralmente há a opinião do artista expressada. Já os “comics” possuem vários quadros e podem narrar longas histórias, incluindo a explicação de processos. Em resumo, ainda segundo o autor, os “cartoons” podem contar como as pessoas estão se sentindo. Já os “comics”, podem contar o que está acontecendo, como as pessoas estão se sentindo e por que isso acontece.

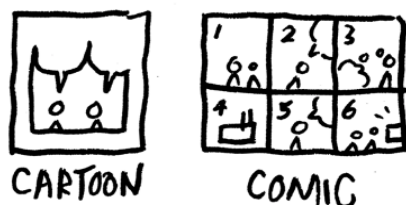


Figura 1. Diferença entre “cartoon” e “comic”. Fonte: Blumenstein (2018)

Perceber as razões pelas quais as pessoas se engajam e se atraem por esses recursos é fundamental para a análise e planejamento do seu uso no contexto de aprendizagem. Para além disso, a escolha quanto à utilização de um determinado recurso depende do objetivo didático em questão. Segundo Hosler e Boomer (2011), a discussão sobre o valor potencial das narrativas visuais, nomeadamente a banda desenhada, no contexto educacional e de literacia

não é um assunto recente. Os educadores usam esses recursos em sala de aula há mais de 60 anos e consideram que contribuem para gerar interesse e engajamento dos alunos nos conteúdos curriculares.

Sobre os “cartoons”, Khalid, Meerah e Halim (2010) identificam potencialidades similares às da banda desenhada em si, no que se refere à capacidade de aumentar a compreensão, melhorar atitudes, aumentar a produtividade, criatividade e pensamento divergente, o que contribui para a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Farinella (2018), ao discutir os resultados de estudos empíricos envolvendo a banda desenhada em contexto de sala de aula, destaca que os efeitos desse tipo de narrativa visual e do texto escrito podem ser equivalentes no que se refere à aquisição de conhecimento, porém a banda desenhada é mais efetiva para promover o engajamento e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Ou seja, os alunos geralmente preferem e se engajam mais com esse tipo de recurso em sala de aula, provavelmente por ser um recurso diferente dos que são utilizados geralmente em contexto de aprendizagem. Por esse motivo, o autor reforça a importância de realizar mais estudos sobre esse tema, principalmente no que se refere ao uso desses recursos fora de sala de aula, em contextos informais de aprendizagem. Sobre os efeitos dos diferentes tipos de narrativas visuais, o autor destaca a importância de compará-las para perceber o potencial de cada uma delas. A banda desenhada e os desenhos animados, por exemplo, possuem aspectos cognitivos diferentes e, sendo assim, a sua aplicação em contextos educacionais vai depender do objetivo de aprendizagem, conteúdo programático e público-alvo envolvido. A depender da situação, é mais vantajoso usar a banda desenhada do que o desenho animado e vice-versa.

Portanto, o presente estudo visa responder à questão de pesquisa: que estudos têm produzido conhecimento científico sobre as potencialidades das narrativas visuais no contexto educacional? Para isso, é necessário conceituar e caracterizar os recursos didáticos associados às narrativas visuais, bem como perceber os objetivos e principais resultados dos estudos que exploram essa temática.

2. MÉTODO

Esse estudo segue a metodologia de revisão sistemática da literatura, um meio de identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível e relevante para uma questão de pesquisa específica, área de tópico ou fenômeno de interesse. Estudos individuais que contribuem para uma revisão sistemática são chamados estudos primários; uma revisão sistemática é uma forma de estudo secundário (Kitchenham, 2004). Para responder à nossa questão de pesquisa, foi construída uma estratégia fundamentada em critérios de inclusão e exclusão de artigos científicos e, posteriormente, critérios de análise cujas categorias serão explicitadas a seguir.

A figura 2 descreve o método aplicado para inclusão e exclusão dos artigos científicos deste estudo.

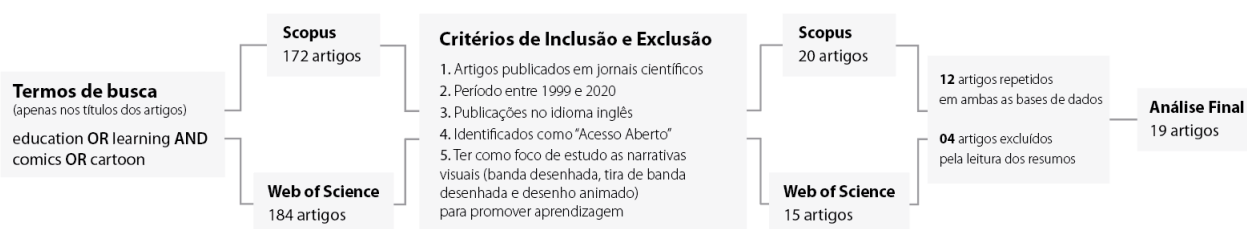


Figura 2. Infográfico da estratégia de pesquisa sistemática dos artigos científicos. Pesquisa realizada em 20/02/2020

A escolha da *Scopus* e da *Web of Science* justifica-se pela relevância e inclusão criteriosa de artigos científicos em suas bases de dados. O idioma inglês foi escolhido por possibilitar a abrangência da pesquisa a nível internacional, além de limitar e restringir o escopo do estudo por razões operacionais. Por fim, a escolha dos termos de pesquisa “comics” e “cartoon” possibilitou alargar o escopo do estudo à maior parte das narrativas visuais existentes.

Os 19 artigos foram analisados por um único investigador e a análise separada em duas etapas. A *primeira etapa* foi focada nas seguintes categorias de análise: (1) jornais científicos de publicação, (2) ano de publicação, (3) natureza dos estudos e (4) área disciplinar do estudo. A *segunda etapa* foi focada nas seguintes categorias de análise: (5) caracterização do recurso didático, (6) nível de escolaridade do público-alvo, (7) objetivos do estudo e (8) resultados do estudo. Para além disso, ainda nessa segunda etapa, a categoria 05, caracterização do recurso didático, foi cruzada com as demais categorias (incluindo a categoria 04, área disciplinar) para

uma análise detalhada, a fim de perceber relações entre o tipo de recurso didático identificado nos estudos e os respectivos objetivos, resultados, área disciplinar e nível de escolaridade do público-alvo presentes nestes mesmos estudos.

A figura 3 exemplifica como decorreu o cruzamento das categorias da segunda etapa da análise.

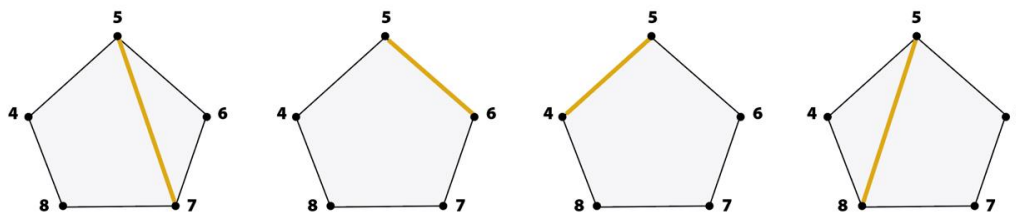


Figura 3. Esquema do cruzamento das categorias de análise realizada na segunda etapa da análise

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Primeira etapa da análise

A primeira etapa da análise foi focada na descrição dos jornais científicos, ano de publicação, natureza dos estudos identificados e respectivas áreas disciplinares.

Jornais científicos. A grande maioria dos jornais científicos são internacionais, ou seja, os editores responsáveis estão localizados em diferentes regiões do território mundial. Todas as regiões foram representadas, com exceção da América Central, África e Oceania, que não apareceram nos dados resultantes da busca.

Ano de publicação. Apesar da busca ter delimitado um período de tempo entre 1999 e 2020, o estudo mais antigo identificado foi publicado no ano de 2011. É importante dizer que pode haver estudos mais antigos que envolvam o uso das narrativas visuais no contexto educacional e que não sejam referidos nas bases de dados selecionadas para essa pesquisa.

Natureza dos estudos. Dos 19 artigos identificados, apenas 02 são de natureza teórica, enquanto os demais são de natureza empírica, sendo a maioria estudos comparativos envolvendo grupos de controle e grupos experimentais, onde o objetivo era avaliar o uso das narrativas visuais em sala de aula, como por exemplo os livros e álbuns de banda desenhada e

séries de desenhos animados, em comparação com o uso de recursos didáticos tradicionais, como por exemplo os livros-texto.

Área disciplinar. A área da Biologia engloba a maior parte dos estudos identificados (06 estudos), seguida pela área da Saúde e Línguas, ambas contendo a mesma quantidade de estudos (03 estudos). Em seguida, aparecem as Ciências Sociais e a área que engloba a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, do inglês *Science, Technology, Engineering and Maths* (STEM) (02 estudos) e, por fim, as áreas da Física, Política e Psicologia da Educação, que aparecem com a mesma quantidade de estudos (01 estudo). A tabela 1 abaixo mostra um resumo da primeira fase da análise dos estudos identificados:

Tabela 1. Resumo da primeira etapa de análise dos 19 artigos identificados

Área Disciplinar	Autoria/Ano	Natureza do Estudo	Jornais Científicos
Biologia	Hosler & Boomer (2011)	Empírico	Life Sciences Education
	Richter, Rendigs, A, & Maminirina (2015)	Empírico	Sustainability
	Topkaya (2016)	Empírico	Education and Science
	Chung & Chung (2018)	Empírico	International Journal of Morphology
	Syarah, Yetti, Fridani, Yufiarti, Hapidin, & Pupala (2019)	Empírico	Jurnal Pendidikan IPA Indonesia
	Chung, Beom Sun, Kim, Jisoo, & Chung, Min Suk (2017)	Teórico	International Journal of Morphology
Saúde	Stothard, Khamis, Khamis, Neo, Wei, & Rollinson (2016)	Empírico	Journal of Biosocial Science
	Sim, McEvoy, Wain et al (2014)	Empírico	BMC Medical Education
	Rosas-Blum ED, Granados HM, Mills BW & Leiner M (2018)	Empírico	Frontiers in Pediatrics
Línguas	Rahim, Halim & Mamat (2014)	Empírico	Asian Social Science
	Joneyd & Deris (2019)	Empírico	International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)
	Lodhi, Ibrar, Shamim & Naz (2018)	Empírico	International Journal of English Linguistics
Ciências Sociais	Liu & Elms (2019).	Empírico	Research in Learning Technology
	Musib (2019)	Empírico	International Journal of Innovation and Learning
Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)	Jamal., Ibrahim & Surif (2019)	Teórico	Journal of Technology and Science Education
	Adnan, Abdullah, Md Ibarim, Tan, Janan, Abdullah et al. (2019)	Empírico	Malaysian Journal of Medical Sciences

Política	Owens, K., Eno, V., Abrams, J., & Bedney, D. (2020)	Empírico	American Political Science Association
Psicologia da Educação	Oregui, Aierbe, & Bermejo (2019)	Empírico	A journal of research in Psychology
Física	Ntobuo, Arbie & Amali (2018)	Empírico	Jurnal Pendidikan IPA Indonesia

3.2 Segunda etapa da análise

A segunda etapa da análise foi focada em caracterizar o recurso didático baseado em narrativa visual utilizado nos estudos, identificar os níveis de escolaridade do público-alvo e, por fim, analisar os principais objetivos e resultados. Para além disso, a categoria “caracterização do recurso didático” foi cruzada com outras categorias a fim de perceber a relação entre os tipos de recursos didáticos identificados com as áreas disciplinares, níveis de escolaridade, objetivos e resultados dos estudos.

Caracterização do recurso didático. A grande maioria dos recursos didáticos identificados se caracteriza como banda desenhada, ou seja, livros ou álbuns com uma estrutura de narrativa extensa. De fato, é uma opção interessante para manter a concentração do aluno, por conter uma estrutura que engaja, tendo um enredo de uma história completa, além de explicar com exemplos e contextualizar temáticas mais complexas. Na sequência, aparecem em maior quantidade os desenhos animados, as narrativas visuais que extrapolam a sequência de imagens estáticas e ganham movimento nos ecrãs. Por fim, aparecem as tiras de banda desenhada, as narrativas visuais menos extensas, que contém 3 ou 4 quadros.

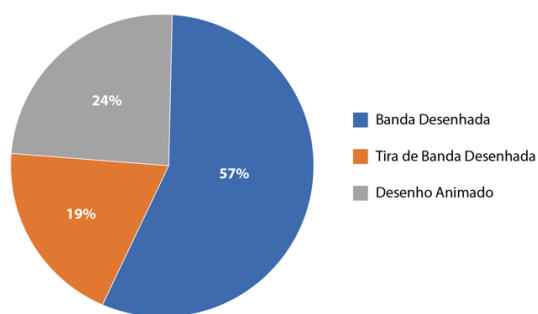


Figura 4. Gráfico com identificação dos recursos didáticos utilizados nos estudos.

Nível de escolaridade. Há uma predominância em estudos envolvendo alunos do Ensino Básico e, nesse caso, as narrativas visuais são utilizadas em contexto de sala de aula, muitas vezes em substituição dos livros-texto. A seguir, aparecem os indivíduos adultos, do Ensino Superior, que estão inseridos em um contexto de educação presencial ou a distância (cursos *online*). Na sequência aparecem os estudos com público-alvo não especificado. Nesse caso, os estudos envolvem adultos sem especificar o nível de escolaridade ou citam “população em geral”. Um único estudo identificado não teve público-alvo definido por se tratar de uma revisão de literatura, e nesse caso, o nível de escolaridade não foi explorado. Por fim, aparece o Ensino Secundário, público que utiliza esses recursos de maneira similar ao Ensino Básico, no contexto de sala de aula e em substituição dos recursos didáticos tradicionais.

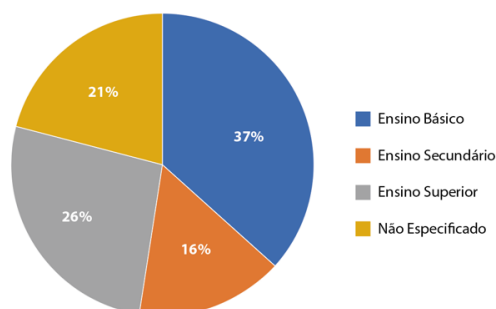


Figura 5. Gráfico com identificação dos níveis de escolaridade presentes nos estudos.

Caracterização do recurso didático x Nível de escolaridade. Quando relacionados os recursos didáticos identificados com os níveis de escolaridade dos participantes dos estudos, a banda desenhada aparece em maior quantidade em estudos que envolvem alunos do Ensino Básico (05 estudos). A seguir, aparece em estudos que envolvem o Ensino Secundário e em estudos com público-alvo não especificado (03 estudos, cada). Por fim, aparece o Ensino Superior (01 estudo). Já o desenho animado está presente em igual quantidade, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior (02 estudos, cada). A seguir, aparece em um estudo com público-alvo não especificado (01 estudo). Não foram identificados estudos envolvendo o desenho animado no Ensino Secundário. A tira de banda desenhada aparece em maior quantidade em estudos que envolvem alunos do Ensino Superior (02 estudos), enquanto o Ensino Secundário e o público-alvo não especificado aparecem na mesma quantidade de

estudos (01 estudo cada). Não foram identificados estudos envolvendo a tira de banda desenhada no Ensino Básico.

Caracterização do recurso didático x Área disciplinar. No que se refere às áreas disciplinares presentes nos estudos envolvendo a banda desenhada, a área da Biologia aparece em maior quantidade (06 estudos), a seguir aparece a área da Saúde (02 estudos) e, por fim, as áreas da Física, STEM, Política e Línguas (01 estudo, cada). No caso dos estudos que envolvem a tira de banda desenhada, as áreas que aparecem são Saúde, Biologia, Ciências Sociais e STEM (01 estudo, cada). Por fim, nos estudos que envolvem o desenho animado, a predominância é na área das Línguas (02 estudos) e depois aparecem as áreas da Biologia, Psicologia da Educação e Ciências Sociais (01 estudo, cada). Percebe-se que a área da Biologia está presente em todos os recursos didáticos baseados em narrativas visuais analisados. Esse fato pode ser explicado pela necessidade de explicação de temas complexos e, muitas vezes, abstratos, o que é uma das potencialidades identificadas quanto ao uso das narrativas visuais no contexto educacional. A complexa interação de palavras e imagens tem o potencial de ir além do livro tradicional, transformando o conteúdo em uma história que pode ajudar a gerar coerência e contexto para as informações (Hosler & Boomer, 2011). No caso do desenho animado, a predominância na área das Línguas pode ser explicada pela característica desse recurso, que mostra as personagens em uma situação de diálogo com voz, em formato de som. Segundo Liu e Elms (2019), esses elementos são vitais para gerar interesse, satisfação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Caracterização do recurso didático x Objetivos do estudo. De uma maneira geral, os estudos que envolvem a banda desenhada, a tira de banda desenhada e o desenho animado possuem objetivos similares, que é a verificação da compreensão de conceitos complexos por parte dos alunos e a avaliação do engajamento e interesse durante o processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto identificado nos objetivos dos estudos é a verificação da mudança de comportamento dos alunos, como, por exemplo, nos trabalhos com conteúdos sobre ética ou sustentabilidade ambiental. O estudo de Musib (2019) teve como objetivo ensinar ética a alunos da Licenciatura em Engenharia e a estratégia foi o desenvolvimento de tiras de banda desenhada com situações reais da rotina profissional.

Os alunos receberam esse conteúdo previamente e, em sala de aula, tiveram que discutir em grupo as situações, o que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e aprendizagem colaborativa. Ou seja, o objetivo foi a verificação da aprendizagem, mas, para isso, a autora teve a preocupação de pensar no método em que esses recursos seriam aplicados em sala de aula. No estudo de Adnan, Abdullah, Md Ibharim, Tan, Janan, Abdullah et al. (2019), o objetivo foi usar a banda desenhada para ajudar alunos do Ensino Básico a perceber certos fenômenos físicos e mantê-los interessados nos conteúdos de Ciências e Matemática. A avaliação foi focada justamente nos níveis de interesse e desempenho nessas áreas curriculares após o uso da banda desenhada na sala de aula. Por fim, o estudo de Lodhi, Ibrar, Shamim e Naz (2018) teve como objetivo avaliar o impacto dos desenhos animados na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente quanto à escrita e à comunicação oral.

Caracterização do recurso didático x Resultados do estudo. Assim como acontece com os seus objetivos, de uma maneira geral os estudos que envolvem a banda desenhada, a tira de banda desenhada e o desenho animado possuem resultados similares. Nomeadamente quanto ao uso da banda desenhada e da tira de banda desenhada, os estudos mostram que, de fato, os alunos conseguiram melhorar o desempenho acadêmico quando comparado com o uso de recursos tradicionais, além de que as atividades geram mais interesse e engajamento. O assunto é percebido pela associação das histórias com fatos da vida real, muitas vezes associados ao elemento do humor. Porém, um estudo em específico envolvendo a banda desenhada teve resultado negativo, ou seja, os alunos não demonstraram que evoluíram no aprendizado. Stothard, Khamis, Khamis, Neo, Wei e Rollinson (2016), autores deste estudo, demonstram que é equivocado supor que o conhecimento transmitido através da banda desenhada para crianças será necessariamente interpretado e utilizado da maneira pretendida. Para obter mudanças comportamentais sustentadas a longo prazo, esses recursos didáticos precisam fazer parte do desenvolvimento de uma abordagem holística, de modo a considerar todos os fatores sociais que possam interferir no processo de aprendizagem. Já Richter, Rendigs e Maminirina (2015) reforçam a importância da formação adequada dos professores para se trabalhar com esses recursos. Adnan et al. (2019) reforçam que, por meio de humor e imagens, a banda desenhada pode ilustrar pontos-chave devido ao processamento duplo, emocional (humor) e visual (figuras/texto), ajudando os alunos na assimilação de conteúdos

abstratos. Porém, é importante que esse humor esteja associado aos conteúdos e ao processo de aprendizagem, não sendo apenas entretenimento descontextualizado. Outro exemplo é o estudo de Sim, McEvoy, Wain et al. (2014), que utiliza a tira de banda desenhada para explicação de conceitos complexos sobre a Hepatite B. A aparência das personagens é focada em demonstrar características dos antígenos e anticorpos e, para além disso, elas foram divididas em dois grupos, usando a clássica história do bem contra o mal. Por fim, os resultados dos estudos que utilizaram os desenhos animados como estratégia para o processo de aprendizagem demonstraram que os alunos perceberam o enredo e a característica das personagens, para além de identificarem os valores morais das histórias.

4. CONCLUSÕES

Este estudo de revisão sistemática de literatura permitiu perceber como a comunidade científica tem trabalhado a questão do uso das narrativas visuais no contexto educacional, sobretudo a partir de 2011. A estratégia de pesquisa nas bases de dados contribuiu para perceber os principais objetivos e resultados desses estudos, bem como a caracterização dos recursos didáticos baseados em narrativas visuais presentes, através da identificação dos termos “cartoon” ou “comic” e “education” ou “learning” diretamente nos títulos dos artigos científicos. Para além disso, a escolha do idioma inglês permitiu uma abrangência a nível mundial, possibilitando a inserção de estudos de qualquer região mundial. Os resultados mostraram que as áreas disciplinares são variadas, mas há uma predominância da Biologia e da Saúde. Quanto aos objetivos e principais resultados, o foco foi verificar se os alunos passaram a compreender de forma mais efetiva as informações e se de fato houve um engajamento nesse processo. Para além disso, a conscientização de determinados valores e o desenvolvimento de competências também foi um aspecto presente nos estudos. Como principais resultados, conclui-se que as narrativas visuais têm o potencial de explicar temas e conceitos complexos, que possuem detalhes específicos e de difícil visualização. A sua aplicação em contexto de aprendizagem, principalmente no que se refere ao tipo de narrativa visual a ser utilizada, depende dos objetivos didáticos e tipo de conteúdo a ser trabalhado. É importante salientar que a busca apenas de artigos científicos nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* revela-se como um limite metodológico da pesquisa, bem como a delimitação da busca dos termos “education” ou “learning” e “comic” ou “cartoon” apenas nos títulos dos artigos e no idioma

inglês. Uma pesquisa mais abrangente, envolvendo esses termos também nos resumos e palavras-chave dos artigos, para além de incluir os idiomas português e espanhol, poderia contribuir para uma análise complementar e mais profunda. Para estudos futuros, seria interessante cruzar não apenas a categoria “caracterização do recurso didático” com as demais categorias, mas sim todas as categorias entre si. Por fim, essa pesquisa preliminar também teve como objetivo perceber as diferenças conceituais sobre os tipos de narrativas visuais existentes. Outros termos associados com essa temática como “graphic novel”, “comic-strips” ou até um termo mais geral como “storytelling” ou “visual storytelling” poderiam ser inseridos para abranger e se aprofundar nas conclusões do estudo.

Agradecimentos. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

5. REFERÊNCIAS

- Adnan, M., Abdullah, J. M., Ibharim, L. F. M., Hoe, T. W., Janan, D., Abdullah, N., & Baharudin, N. F. A. (2019). Expanding opportunities for science, technology, engineering and mathematics subjects teaching and learning: Connecting through comics. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 26(4), 127-133. doi:10.21315/mjms2019.26.4.15.
- Blumenstein, D. (2018). *Illustrations vs Cartoons vs Comics What's the difference, and when do I use each one?* [Web blog post]. Retirado de: <https://medium.com/@DBlumenstein/illustrations-vs-cartoons-vs-comics-9babcc09f999>.
- Chung, B. S., & Chung, M. S. (2018). Usefulness of the anatomy learning comics and anatomy comic strips to adolescents. [Utilidad de los comics de aprendizaje de anatomía e historietas cómicas de anatomía para adolescentes]. *International Journal of Morphology*, 36(3), 806-810. doi:10.4067/S0717-95022018000300806.
- Chung, B., Kim, J., & Chung, M. S. (2017). Integrated comics and visible korean movies for laypeople's learning of systemic anatomy. [Cómics integrados y películas Coreanas visibles para el aprendizaje de la anatomía sistémica por personas no expertas]. *International Journal of Morphology*, 35(3), 883-887. doi:10.4067/S0717-95022017000300014.
- Eisner, W. (2005). *Narrativas gráficas (Graphic Storytelling)*. São Paulo: Devir.
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *JCOM*, 17(01), Y01. <https://doi.org/10.22323/2.17010401>.
- Hosler, J., & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *CBE Life Sciences Education*, 10(3), 309-317. doi:10.1187/cbe.10-07-0090.
- Jamal, S. N. B., Ibrahim, N. H. B., & Surif, J. B. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: A systematic literature review analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 51-58. doi:10.3926/jotse.542.
- Joneyd, N., Deris, F. D., & Alsaif Sarah Ali, M. (2019). Using student-generated web comics on pixton as a tool for learning shakespearean drama. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8 (2Special Issue 9), 800-803. doi:10.35940/ijrte.B1166.0982S919.

- Khalid, H., Meerah, T. S., & Halim, L. (2010). Teachers' perception towards usage of Cartoon in teaching and learning physics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 538-545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.072>.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews* (Keele University Technical Report TR/SE-0401).
- Liu, C., & Elms, P. (2019). Animating student engagement: The impacts of cartoon instructional videos on learning experience. *Research in Learning Technology*, 27. doi:10.25304/rlt.v27.2124.
- Lodhi, M. A., Ibrar, S. N., Shamim, M., & Naz, S. (2018). Linguistic Analysis of Selected TV Cartoons and Its Impact on Language Learning. *International Journal of English Linguistics*, 8(5), 247-258. doi.org/10.5539/ijel.v8n5p247.
- Musib, M. (2019). Creating and integrating relevant educational cartoons with scenario-based learning strategies to impart long-term ethics learning. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(1), 50-63. doi:10.1504/IJIL.2019.096533.
- Ntobuo, N. E., Arbie, A., & Amali, L. N. (2018). The development of gravity comic learning media based on gorontalo culture. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(2), 246-251. doi:10.15294/jpii.v7i2.14344.
- Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by primary education students. *Anales De Psicología*, 35(2), 269-279. doi:10.6018/analesps.35.2.331441.
- Owens, K. A., Eno, V., Abrams, J., & Bedney, D. (2020). Comic-con: Can comics of the constitution enable meaningful learning in political science? *PS - Political Science and Politics*, 53(1), 161-166. doi:10.1017/S1049096519001008.
- Rahim, N. A., Halim, H. A., & Mamat, R. (2014). Learning via television cartoon. *Asian Social Science*, 10(15), 8-15. doi:10.5539/ass.v10n15p8.
- Richter, T., Rendigs, A., & Maminirina, C. P. (2015). Conservation messages in speech bubbles-evaluation of an environmental education comic distributed in elementary schools in madagascar. *Sustainability* (Switzerland), 7(7), 8856-8880. doi:10.3390/su7078855.
- Rosas-Blum, E. D., Granados, H. M., Mills, B. W., & Leiner, M. (2018). Comics as a medium for parent health education: Improving understanding of normal 9-month-old developmental milestones. *Frontiers in Pediatrics*, 6. doi:10.3389/fped.2018.00203.
- Sim, M. G., McEvoy, A. C., Wain, T. D., & Khong, E. L. (2014). Improving health professional's knowledge of hepatitis B using cartoon based learning tools: A retrospective analysis of pre and post tests. *BMC Medical Education*, 14(1) doi:10.1186/s12909-014-0244-7.
- Soane, I., & Foster, K. (2017). When things go wrong? - communication and learning gaps between managers and their environmental advisors; a cartoon collaboration. *Eco.Mont*, 9(2), 61-65. doi:10.1553/eco.mont-9-2s61.
- Stothard, J. R., Khamis, A. N., Khamis, I. S., Neo, C. H. E., Wei, I., & Rollinson, D. (2016). Health education and the control of urogenital schistosomiasis: assessing the impact of the juma na kichocho comic-strip medical booklet in zanzibar. *Journal of Biosocial Science*, 48(S1), S40-S55. doi:10.1017/S0021932016000122.
- Topkaya, Y. (2016). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Eğitim Ve Bilim*, 41(187), 199-219. doi:10.15390/EB.2016.5713.

APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES EN LA ERA DIGITAL: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Alba Souto-Seijo¹, Iris Estévez², Patricia Romero³ y Mercedes González-Sanmamed⁴

^{1,2,3,4} Universidade da Coruña, España, ¹a.souto1@udc.es; ²iris.estevezb@udc.es; ³patricia.romero.rey@udc.es; ⁴mercedes@udc.es

Resumen. Nos encontramos inmersos en la Era Digital, la cual se caracteriza por la rápida obsolescencia del conocimiento. Este hecho contribuye a que los docentes deban formarse permanentemente y deban comprender el aprendizaje como un proceso donde se combinan la formación formal, no formal e informal. El presente trabajo tiene como objetivo determinar cómo los aprendizajes formales, no formales e informales contribuyen al desarrollo profesional del profesorado que imparte docencia en Educación Primaria. Esta investigación, de corte cualitativo, se centra en el estudio de cinco casos de docentes de esta etapa educativa de la provincia de A Coruña (Galicia, España). La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad o cualitativa. En lo que respecta al procedimiento, las entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente se realizó un análisis de contenido. Los resultados evidencian que los docentes llevan a cabo actividades formativas en todos los contextos; sin embargo, valoran en mayor medida los aprendizajes no formales e informales. El presente estudio pone de manifiesto la importancia de integrar todas las oportunidades formativas que se presentan en los contextos por los que transitamos, puesto que todas ellas contribuyen al desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: Aprendizaje a lo Largo de la Vida; Desarrollo Profesional Docente; Formación Docente.

FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN THE DIGITAL AGE: CONTRIBUTIONS TO TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. We are in a Digital Age, which is characterized by the rapid obsolescence of knowledge. This contributes to the fact that teachers must be permanently trained and must understand learning as a process where formal, non-formal and informal training is combined. This paper aims to determine how formal, non-formal and informal learning contributes to the professional development of teachers who teach in Primary Education. This qualitative research focuses on the study of five cases of teachers from this educational stage in A Coruña (Galicia, Spain). The data collection technique was the in-depth or qualitative interview. Regarding the procedure, the interviews were recorded, transcribed and subsequently a content analysis was performed. The results show that teachers carry out training activities in all contexts; however, they value non-formal and informal learning to a greater extent. This study highlights the importance of integrating all the training opportunities that arise in the contexts through which we move since all of them contribute to the professional development of teachers.

Keywords: Lifelong Learning; Teacher Professional Development; Teacher Training.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos inmersos en la Era Digital, denominada así por el papel que juega la tecnología en la sociedad actual. Esta ha impactado en todos los ámbitos de la vida humana y ha transformado nuestros hábitos, la manera en que nos relacionamos con los demás e incluso el modo en que aprendemos. De acuerdo con la UNESCO (2013), las tecnologías digitales (TD) son al mismo tiempo un desafío y una oportunidad. En primer lugar, suponen

un desafío porque se ha incrementado la velocidad con la que se produce y distribuye el conocimiento, por lo que este se vuelve obsoleto muy rápido (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, & Estévez, 2018). Asimismo, esta permanente expansión y renovación del conocimiento ha provocado que la formación inicial recibida por los ciudadanos en general, y los docentes en particular, no sea suficiente y se vean obligados a aprender a lo largo y ancho de la vida, puesto que estos no solo tienen la responsabilidad de aprender, sino la de enseñar en un entorno cambiante (González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, & Muñoz-Carril, 2020; González-Sanmamed, Souto-Seijo, González, & Estévez, 2019). Tal y como afirman Souto-Seijo, Estévez, Iglesias e González-Sanmamed (2020) el profesorado debe estar preparado para asumir los retos del día a día y así satisfacer las demandas de la sociedad actual, y es aquí donde las tecnologías proporcionan múltiples oportunidades de aprendizaje (Aguaded & Cabero, 2014).

Las TD permiten aprender en cualquier momento y lugar, es decir, posibilitan un aprendizaje ubicuo (Cope & Kalantzis, 2009). Este hecho hace que cualquier espacio sea un escenario de aprendizaje y que, por tanto, este no solo tenga lugar en instituciones educativas regladas (Cabero & Llorente, 2015; Vázquez-Cano, Fernández, & López, 2019). Es por ello, que cada vez están cobrando más relevancia los contextos no formales e informales, ya que se han vuelto imprescindibles para aprender en la sociedad cambiante en la que nos ha tocado vivir (Sangrà, Estévez, Iglesias, & Souto-Seijo, 2019). A continuación, se abordan las diferencias entre los tres tipos de aprendizaje surgidos en dichos contextos (CEDEFOP, 2014; Comisión Europea, 2012; Valdés, Pilz, Rivero, Machado, & Walder, 2013):

El aprendizaje formal es aquel que tiene lugar en entornos organizados específicamente dedicados a la enseñanza. Este se caracteriza por ser intencional y conlleva a la obtención de un certificado. Un ejemplo de aprendizaje formal es el que se adquiere en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en los Centros de Formación y Recursos (CFR), ambos dependientes de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Xunta de Galicia.

El aprendizaje no formal se corresponde con el aprendizaje que se lleva a cabo en las diferentes actividades formativas que realizan múltiples instituciones. Este tipo de aprendizaje también es intencional, pero no siempre supone la obtención de un certificado. El aprendizaje de un deporte es un ejemplo de aprendizaje no formal.

Por último, el aprendizaje informal deriva de la interacción con diferentes personas en situaciones cotidianas, por lo que es fortuito y no implica la obtención de una certificación. Las habilidades sociales adquiridas en actividades de voluntariado sería un ejemplo de aprendizaje informal.

Tal y como afirman Valdés et al. (2013), el aprendizaje formal ha caracterizado el modo de ofrecer formación, por lo que los aprendizajes no formales e informales han sido habitualmente infravalorados. Un ejemplo de ello es la Orden del 14 de mayo de 2013, que regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia, donde se determina que el reconocimiento de otras actividades formativas desarrolladas en otras entidades tendrá carácter excepcional.

Esta situación debería cambiar, puesto que lo ideal sería integrar todas las oportunidades de formación. De hecho, desde la Comisión Europea se reconoce la importancia de aprovechar y reconocer todas las oportunidades de aprendizaje, ya sean formales, no formales o informales (Comisión Europea, 2018), puesto que todas esas oportunidades contribuyen al desarrollo profesional de los docentes y, por tanto, a mejorar la calidad de la enseñanza (Souto-Seijo et al., 2020).

Por todo ello, el presente trabajo se ha llevado a cabo con el objetivo de determinar cómo los aprendizajes formales, no formales e informales contribuyen al desarrollo profesional del profesorado que imparte docencia en la etapa de Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio, de corte cualitativo, se ha desarrollado a través de la estrategia del estudio de caso, una de las estrategias más empleadas en educación. Concretamente, este responde a un diseño holístico de múltiples casos (Yin, 2018).

2.1 Participantes

A través de un muestreo no probabilístico (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) se seleccionó a cinco docentes que desempeñan su labor en la etapa de Educación Primaria de varios colegios públicos de la provincia de A Coruña (Galicia, España). Tal y como se puede observar en la Figura 1, donde se presentan las características de la muestra, los participantes fueron 4 mujeres y 1 hombre con edades comprendidas entre los 29 y los 51

años. Cabe destacar que, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos, se han empleado nombres diferentes a los reales.

Eduardo	<ul style="list-style-type: none"> •43 años •Profesor de Educación Física
Yelina	<ul style="list-style-type: none"> •32 años •Profesora de Educación Primaria
Ana	<ul style="list-style-type: none"> •37 años •Profesora de Educación Primaria
Belén	<ul style="list-style-type: none"> •51 años •Profesora de Educación Primaria
Rebeca	<ul style="list-style-type: none"> •29 años •Profesora de Educación Primaria

Figura 1. Características de los participantes.

2.2 Técnica de recogida de datos

La entrevista en profundidad (Creswell & Creswell, 2018) ha sido la técnica seleccionada a la hora de recoger la información ya que, como afirma Kvale (2011), permite “explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo” (p.30). Concretamente, la entrevista tenía como objetivo identificar las actividades que el profesorado lleva a cabo para la mejora de su práctica docente tanto en los contextos formales, como en los no formales e informales. Cabe señalar que previamente, para asegurarse de que se abordaban los temas claves con todos los participantes, se ha elaborado un guión con diferentes preguntas, por lo que ha sido una entrevista semiestructurada (Verd & Lozares, 2016).

2.3 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los docentes seleccionados para explicarles el objetivo de la investigación e invitarlos a participar en la misma. Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información. En ese mismo contacto se resolvieron sus dudas y se acordó con ellos el lugar, día y hora de la entrevista. Es preciso destacar que, para registrar con fidelidad la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, se procedió a la grabación de la entrevista. Una vez realizadas las entrevistas, estas fueron transcritas y analizadas.

2.4 Análisis de datos

Tal y como señalan Corbin e Strauss (2014), la interpretación de los datos juega un papel fundamental en investigación cualitativa. Por ello, el análisis se realizó a través del programa Atlas.ti (versión 7), para facilitar la evaluación externa y la discusión de los resultados (Verd & Lozares, 2016). Concretamente, con el propósito de organizar y obtener significado de la información recopilada, se llevó a cabo un análisis de contenido (Bengtsson, 2016), en el que participaron 2 investigadores. En primer lugar, se realizó una lectura en profundidad de los datos o decodificación y, a continuación, se inició el proceso de codificación de los mismos, mediante el cual se relacionó la información con un código concreto (Saldaña, 2016). A través de este proceso se le otorga sentido a toda la información recopilada, por lo que es fundamental. Con la finalidad de identificar y organizar la información más relevante, y para asegurarse de que el análisis respondía al objetivo de la investigación, se empleó un esquema de análisis, por lo que la codificación ha sido deductiva (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Este esquema fue elaborado a partir de la literatura existente y teniendo en cuenta el propósito de la investigación. Así, tal y como se puede observar en la Figura 2, la información fue dividida en dos categorías: aprendizaje formal, y aprendizaje no formal e informal. La primera de ellas hace referencia al aprendizaje que se lleva a cabo de manera estructurada en instituciones educativas. La segunda categoría se relaciona con los aprendizajes adquiridos mediante la participación en actividades formativas realizadas por múltiples instituciones (aprendizaje no formal) y en situaciones de la vida cotidiana (aprendizaje informal).

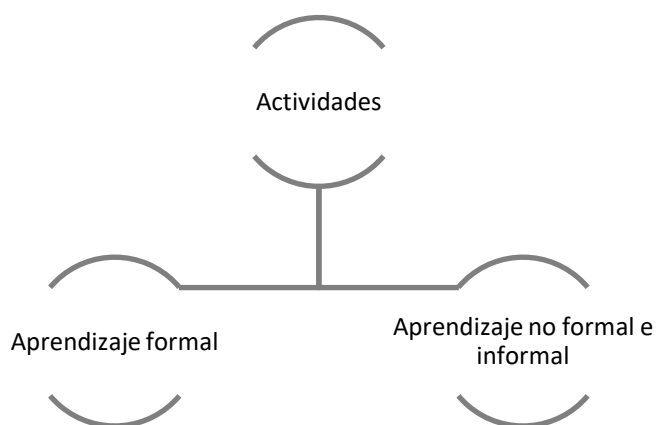


Figura 2. Esquema de análisis.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio. Estos se han organizado en dos categorías: aprendizaje formal, y aprendizaje no formal e informal.

3.1 Aprendizaje formal

En lo que respecta al aprendizaje formal, los cinco participantes en el estudio hacen referencia al aprendizaje adquirido en los cursos que organizan los Centros de Formación y Recursos (CFR). Todos los docentes confirman que participan a lo largo del curso académico en varias de las actividades formativas organizadas por estos centros; y tan solo una de las participantes, Belén, afirma que su participación en estas actividades era mayor al inicio de su carrera como docente: “Una vez que terminé la carrera y empecé a ejercer hice bastantes, porque es cuando te das cuenta de tus necesidades formativas y sobre aquello que necesitas formarte” (E2-B, 3). Esta docente considera que los cursos ofertados son demasiado teóricos, y cree que deberían ser más dinámicos y prácticos.

En general, los cinco docentes reconocen que, aunque la oferta de actividades formales es numerosa, no es suficiente. De hecho, Rebeca piensa que la formación formal no la ayuda a crecer y evolucionar, porque no se alinea con sus motivaciones e inquietudes. Además, Yelina cree que, a pesar que desde los CFR se están haciendo grandes esfuerzos para ofertar actividades formativas adaptadas a las necesidades del profesorado, el abanico de contenidos es limitado: “En mi opinión la formación institucionalizada está siendo cada vez más especializada y adaptada a las necesidades del profesorado, aunque aún queda mucho camino para llegar a una formación ‘a la carta’ o adaptada a cada profesor” (E2-E, 7). Esta docente, es la única que manifiesta que también acude a la Escuela Oficial de Idiomas y que se ha matriculado en un Máster.

3.2 Aprendizaje no formal e informal

En cuanto al aprendizaje no formal e informal, todos los docentes reconocen su importancia. Así, por ejemplo, Eduardo afirma que las actividades de las que derivan este tipo de aprendizajes se suelen desarrollar de forma más dinámica y personalizada que las actividades formativas formales, y esto le anima a participar en ellas habitualmente. De este modo, asiste a jornadas y a congresos, gestiona diversos blogs educativos, participa en un grupo de trabajo relacionado con las tecnologías digitales, colabora en un proyecto de elaboración de materiales educativos digitales y forma parte de un grupo de investigación que trata de mejorar las prácticas educativas.

Por otro lado, Rebeca y Belén reconocen que a través de Internet se ofertan múltiples y variadas actividades formativas, pero creen que el problema es la calidad. Así, estas docentes afirman que su mayor aprendizaje proviene de las vivencias de su día a día. De hecho, para Rebeca, este aprendizaje es mucho más enriquecedor que el derivado de la formación formal. En este sentido, Belén comenta: “Nunca se deja de aprender, las experiencias vividas ayudan a desarrollar nuevas estrategias que permiten enfrentarse a las siguientes situaciones, así como no cometer los mismos errores. Es decir, se produce aprendizaje, aunque nadie haya previsto que lo hubiera” (E2-B, 8).

Finalmente, Ana asiste habitualmente a encuentros con docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia, y Yelina forma parte de diferentes organizaciones y asociaciones de docentes, y es en este contexto donde adquieren la mayor parte de sus aprendizajes no formales e informales.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio pone de manifiesto la importancia de integrar todas las oportunidades formativas que se presentan en los contextos por los que transitamos, ya sean formales, no formales o informales, puesto que todas ellas contribuyen al desarrollo profesional de los docentes.

Todos los participantes en el estudio le otorgan un gran valor a la formación permanente y creen que es un pilar básico que les ayuda a mejorar su práctica diaria. Estos docentes consideran que la formación inicial que reciben tan solo es la base para después poder seguir formándose a lo largo y ancho de la vida. Tal y como muestran los resultados, los cinco docentes llevan a cabo actividades formativas en todos los contextos, ya que creen que esto les ayuda a desarrollarse profesionalmente e innovar y, por tanto, a mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, valoran en mayor medida los aprendizajes no formales e informales. Esto puede ser debido, por una parte, al mayor nivel de especialización, adaptación y flexibilidad que poseen las actividades que conducen a ese tipo de aprendizajes (Colom, 2005) y, por otra, a que la oferta de actividades formativas desarrolladas en los CFR es limitada y, en muchas ocasiones, no responde a sus necesidades e intereses (Sangrà et al., 2019; Souto-Seijo et al., 2020). Aun así, todos ellos participan en estas actividades porque son las que se reconocen en la legislación que regula la formación permanente del profesorado en Galicia. Tal y como se manifestó en la introducción de este estudio, se debe trabajar para que todos los aprendizajes adquiridos

por los docentes, independientemente del contexto donde hayan sido adquiridos, sean reconocidos y valorados, como bien determina la Comisión Europea (2018). Este reconocimiento contribuirá al desarrollo profesional de los docentes y, por tanto, mejorará la calidad de la enseñanza (Souto-Seijo et al., 2020).

Los resultados obtenidos en esta investigación constituyen un punto de partida para repensar la formación continua de los docentes. Como futura línea de investigación, se propone replicar el estudio en otros contextos para ampliar el tamaño de la muestra. Asimismo, se considera interesante emplear como marco de análisis el concepto de ecologías de aprendizaje, puesto que permite interpretar todas las oportunidades de aprendizaje existentes en el complejo panorama actual, sea cual sea su naturaleza.

Agradecimientos. Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación ECO4LEARN-HE, financiado por el Ministerio de Economía y Finanzas (Referencia EDU2015-67907-R), y gracias a la financiación recibida por una de las autoras de esta investigación, Iris Estévez, en el programa FPI del Ministerio de Economía y Finanzas (BES-2016-077330).

5. REFERENCIAS

- Aguaded, I., & Cabero-Almenara, J. (2014). Progress and challenges in promoting educational innovation with emerging and interactive technologies. *Educar*, 67–83. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.691>.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186–193. Recuperado de: <https://bit.ly/2TpQ4mw>.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tmxv2m>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comisión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de: <https://bit.ly/2liWAoE>.
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos delEEE*. Recuperado de: <https://bit.ly/38p6wrd>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Illinois: University of Illinois Press. Recuperado de: <https://bit.ly/2liWYU8>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P.-C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9–18. doi: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25–45. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 70–81. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. London, UK: Sage Publications.
- Orden de 14 de mayo (2013). Regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 96 (22 de mayo de 2013), 17697–17732.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications.
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 42–53. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González-Sanmamed, V. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 97–107. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>.
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y El Caribe*. Recuperado de: <https://bit.ly/38mGaGf>.
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M. M., & Walder, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2uRuzkS>.
- Vázquez-Cano, E., Fernández, J. M., & López, E. (2019). Movilidad y ubicuidad en la Educación Superior. In C. Hervás-Gómez, E. Vázquez-Cano, J. M. Fernández-Batanero, & E. López-Meneses (Eds.), *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior* (pp. 7–22). Barcelona, España: Octaedro.
- Verd, J.M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid, España: Síntesis.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th ed.). London, UK: Sage Publications.

APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE LA AUTOFORMACIÓN: UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

Iris Estévez¹, Alba Souto-Seijo², Olalla Sande³ y Mercedes González-Sanmamed⁴

Universidade da Coruña, España, ¹iris.estevezb@udc.es; ²a.souto1@udc.es; ³o.sande@outlook.es; ⁴mercedes@udc.es

Resumen. En la era de las tecnologías digitales, surgen nuevos, amplificados e híbridos contextos que proporcionan a los docentes múltiples formas de involucrarse y aprovechar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. Una de las modalidades de formación más valoradas y utilizadas por los docentes es la autoformación, que se ha visto facilitada y enriquecida con la llegada de las herramientas digitales e Internet. El objetivo de este estudio es analizar y comprender cómo los docentes configuran y utilizan sus propias Ecologías de Aprendizaje para desarrollarse profesionalmente y, específicamente, mediante la modalidad de autoformación. Con este fin, se llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo dentro de la tradición de investigación de Estudio de Caso. Nuestro caso se compone de cuatro docentes de Educación Infantil en activo. Para la recogida de información se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con cada docente. Los resultados se estructuran en función de las subcategorías emanadas en torno al elemento de autoformación: recursos y mecanismos. En este apartado se describen los recursos y los mecanismos de autoformación más frecuentemente utilizados y más valorados en nuestro caso de estudio. Asimismo, se incide en la necesidad de una reformulación de los escenarios de formación.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente; Ecologías de Aprendizaje; Autoformación; Estudio de Caso; Educación Infantil.

PROFESSIONAL TEACHER LEARNING THROUGH SELF-DIRECTED TRAINING: A QUALITATIVE ANALYSIS OF LEARNING ECOLOGIES

Abstract. In the era of digital technologies, new, amplified and hybrid contexts emerge. They provide teachers with multiple ways to get involved and take advantage of learning and professional development opportunities. One of the training methods most valued by teachers is self-directed-training, which has been enriched by the legacy of digital tools and Internet. This study aims at analyze how teachers configure and use their own Learning Ecologies to develop professionally and, specifically, through the self-directed-training modality. Thus, we carried out a qualitative research, within the Case Study research tradition. Our case consists of four active Early Childhood Education teachers. For data collection, two semi-structured interviews were conducted with each teacher. We structured the results obtained according to subcategories emanating around the self-directed-training element: resources and mechanisms. This section describes the resources and self-training mechanisms most frequently used and most valued in our case study. In addition, we also emphasize the need for a reformulation of training scenarios.

Keywords: Teacher Professional Development; Learning Ecologies; Self-directed Training; Case Study; Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad actual existe una necesidad de formación y de actualización continua que se incrementa en el caso de aquellas personas dedicadas profesionalmente a la educación (González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, & Muñoz-Carril, 2020). Los docentes no sólo tienen la necesidad de aprender, sino también la responsabilidad de enseñar en un

entorno en constante cambio. Así, en la era de las tecnologías sociales y ubicuas, estos nuevos, amplificados e híbridos contextos proporcionan a los individuos múltiples formas de involucrarse y aprovechar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. De este modo, a medida que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han ido desarrollando, han ido emergiendo nuevas posibilidades de aprendizaje que exceden los límites de la formación formal o institucional (Sangrà, Estévez, Iglesias, & Souto-Seijo, 2019). Como pusieron de manifiesto González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez (2018), uno de los catalizadores que impulsaron la metamorfosis de los procesos de aprendizaje fue la incursión de las tecnologías digitales e Internet, puesto que han supuesto la ruptura de las barreras espacio-temporales en los contextos formativos. Este hecho nos hace dirigir la mirada hacia lo que Cope y Kalantzis (2010) denominaron aprendizaje ubicuo, que se vincula con la idea de “aprender en cualquier momento y en cualquier lugar”.

Derivado de lo anterior y siguiendo con la propuesta de González-Sanmamed et al. (2018), se determina como otro de los catalizadores del cambio en los sistemas de aprendizaje de los individuos, la generación de nuevos y diversos contextos para desarrollarse y aprender. En esta línea Castañeda y Adell (2013) hacen una interesante propuesta para definir los diferentes escenarios de aprendizaje de los docentes, tomando como criterio de análisis dos ejes: enseñanza estructurada / sin estructurar y aprendizaje planificado/ sin planificar. Así, se da lugar a cuatro tipologías clave: formal, no formal, informal y autodidacta (Castañeda, & Adell, 2013, p. 104). En este estudio vamos a focalizar nuestra mirada hacia este último escenario de aprendizaje. La autoformación y el aprendizaje autodidacta se pueden dar en cualquier lugar, y no se ciernen a las barreras de las instituciones formales de formación. Sin embargo, a diferencia del aprendizaje informal, sí obedece a una planificación de objetivos de aprendizaje, así como a la consecución de metas establecidas por el propio aprendiz. En el aprendizaje autodidacta sí hay una total consciencia y voluntad de aprender, a diferencia del aprendizaje informal (Ibid, 2013). Para Guglielmino (2008) este tipo de aprendizajes dirigidos por uno mismo, representan la respuesta más natural cuando nos enfrentamos a dificultades, retos o nuevos fenómenos, especialmente en la actualidad, donde el acceso a la información y la comunicación es inmediato, y se exige una respuesta de adaptación rápida por parte de los individuos (Marcelo, 2010).

En este contexto, donde existen tantas y tan diversas posibilidades para que los docentes sigan formándose a lo largo de su trayectoria profesional y personal, surge la metáfora ecológica como perspectiva de análisis del aprendizaje de los individuos. Las Ecologías de

Aprendizaje definidas como “los procesos creados en un contexto particular para un propósito particular que brinda oportunidades, relaciones y recursos para el aprendizaje, el desarrollo y los logros” (Jackson, 2013, p.14), facilitan un enfoque capaz de integrar todas las oportunidades de formación, teniendo en cuenta el rico y diverso conjunto de posibilidades de aprendizaje disponibles en la era digital. De acuerdo con Maina & García (2016), y Sangrá, González-Sanmamed y Guitert (2013), ser conscientes de cómo se configuran nuestras ecologías puede ser una estrategia muy útil que nos ayude a desarrollarnos tanto personal como profesionalmente.

El objetivo principal de este estudio es analizar y comprender cómo los docentes configuran y utilizan sus propias Ecologías de Aprendizaje para desarrollarse profesionalmente. Concretamente, los objetivos específicos giran en torno al análisis de los recursos y mecanismos que emplean para su autoformación desde una perspectiva ecológica.

2. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en una perspectiva de investigación cualitativa a través de entrevista. Concretamente la tradición de investigación seleccionada para el desarrollo de este trabajo es el Estudio de Caso (Stake, 2005,2010). Esta es una tradición de investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares (Jorrín-Abellán, 2016) y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados en acción (MacDonald & Walker, 1975).

2.1 Participantes

Los participantes de nuestro estudio han sido cuatro docentes de Educación Infantil en activo (Zeltia, Nicolás, Sara y Ana) pertenecientes a diferentes centros públicos de la Provincia de A Coruña (España). Tres de los cuatro profesores desempeñaban su tarea docente en el segundo ciclo de Educación Infantil y uno de ellos en el primer ciclo y poseen edades comprendidas entre 34 y 48 años. Tomando en consideración los principios éticos en torno a la protección de la privacidad y el anonimato de los participantes, hemos ocultado los nombres reales de los entrevistados, salvaguardando así su identidad (Creswell & Poth, 2018). Se ha utilizado un muestreo de casos homogéneos (Patton, 2002) ya que se pretende describir un subgrupo de personas que comparten determinadas experiencias comunes en torno al núcleo de la investigación. Así pues, cabe mencionar algunos de los criterios de elegibilidad de los participantes, los cuales se muestran en la Figura 1.

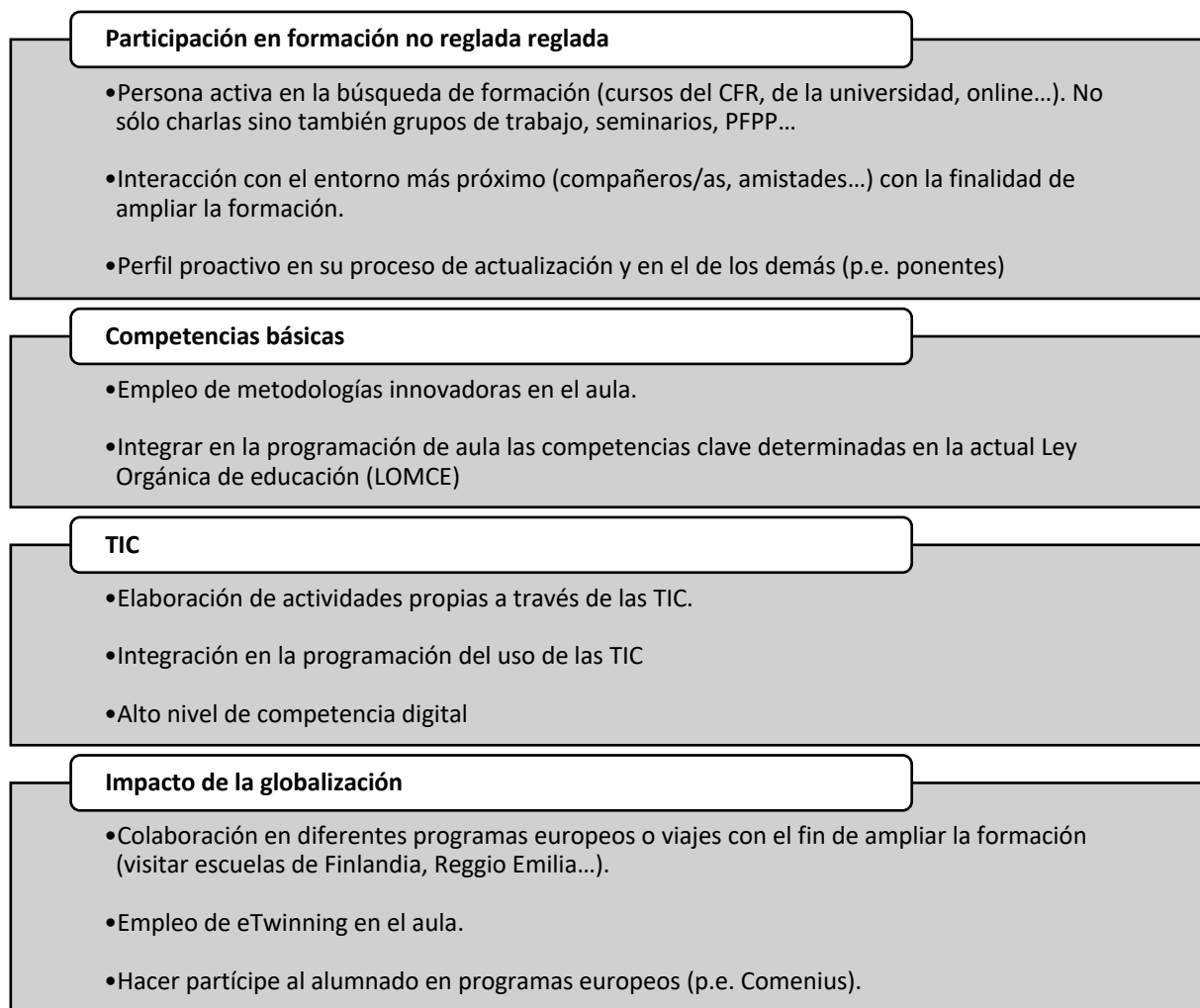


Figura 1. Criterios de selección de los participantes de la investigación.

2.2 Estrategias de Recogida de Información

Se seleccionó la entrevista como instrumento de recogida de información por su pertinencia dado el fenómeno a estudiar. Entre los diferentes tipos de entrevista, nos decantamos por una entrevista semiestructurada, ya que, como explica Mayorga-Fernández (2004), se va adecuando a las respuestas que ofrece el entrevistado con el fin de obtener la mayor información posible sobre las cuestiones planteadas. Munarriz (1992) la define como una conversación cara a cara que mantienen entrevistador y entrevistado. El investigador diseña un guion de entrevista con una batería de cuestiones en base al conocimiento previo sobre el tópico, pero no es preciso seguir un orden rígido y las preguntas planificadas deben adaptarse a las respuestas de los entrevistados durante el desarrollo de la entrevista. Siguiendo estas directrices, se elaboraron dos guiones de entrevistas para abordar diferentes temáticas. En primer lugar, la *entrevista de carácter biográfico* con el objetivo de contextualizar la trayectoria

personal y profesional del docente y recoger datos que nos ayuden a comprender su historia de vida y sus reflexiones sobre su desarrollo personal. En segundo lugar, *la entrevista sobre las Ecologías de Aprendizaje*, con el fin de indagar acerca de sus mecanismos para seguir formándose –formación permanente y actualización–, el empleo de las TIC para su formación, y qué ambientes o entornos frecuentan para autoformarse.

2.3 Procedimiento

En primer término, se estableció el contacto con los cuatro docentes seleccionados, invitándoles a formar parte de la investigación e indicándoles los objetivos de la misma. Además, fueron informados de los principios éticos que guiarían el desarrollo de la investigación, por lo que su identidad y los datos que se recogieran serían estrictamente confidenciales y solo se utilizarían con fines de investigación. Una vez obtuvimos la aceptación y confirmación de participación de los cuatro profesores, dispusimos una fecha y una ubicación para el desarrollo de las entrevistas. Las dos entrevistas se realizaron en una única sesión con cada docente. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, bajo el consentimiento de los participantes. Posteriormente, los datos recogidos fueron transcritos para proceder a su análisis.

2.4 Análisis de Datos

El análisis de datos en las corrientes cualitativas se basa en un proceso de interpretación, proporción de significados y categorización de la información recogida. Así pues, todo el proceso de análisis fue apoyado por el software Atlas.ti (Versión 7.3), y realizado por dos investigadoras. Asimismo, una de las peculiaridades de la investigación cualitativa es que se suele acumular gran cantidad de información a analizar. Es por ello que Miles, Huberman y Saldaña (2014) presentan un modelo de análisis que facilita el abordaje del conjunto de los datos de naturaleza textual. Este modelo presenta tres pasos recurrentes que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos. En primer lugar, la reducción de datos; en segundo lugar, la representación de los datos en formato síntesis, para finalmente dar paso a la elaboración de conclusiones. Así pues, el objetivo del análisis de las entrevistas era conocer en profundidad todos los elementos que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes entrevistados en su proceso de desarrollo profesional, centrándonos especialmente en aquellos componentes vinculados a la autoformación.

Este procedimiento obedece a la estrategia de análisis de contenido. Nuestra aproximación parte de la creación de un sistema de categorías de análisis basado en la teoría acerca de las Ecologías de Aprendizaje y de los procesos de autoformación del profesorado. A partir de ahí se sucedió un proceso de análisis inductivo-deductivo en base al sistema de categorías creado previamente. Así, se fueron seleccionando porciones textuales e identificándolas con diferentes códigos. El sistema de categorías fue sufriendo cambios a medida que se codificaba y se releía el material. A término del proceso de codificación, emanó el siguiente esquema sistema de códigos (Figura 2) que vinculaba todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los tópicos de estudio: desarrollo profesional (DP) y Ecologías de Aprendizaje (EdA).

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, nos hemos centrado en la interpretación de los datos obtenidos en torno a la categoría de autoformación. Dónde se hace referencia a qué recursos y mecanismos emplean los docentes para desarrollarse profesionalmente y, por tanto, qué elementos autoformativos constituyen sus Ecologías de Aprendizaje. Destacar el uso de estrategias de triangulación de los datos observados y entre investigadores (Denzin, 2015) para la elaboración de conclusiones, lo que da soporte al rigor y credibilidad de la investigación

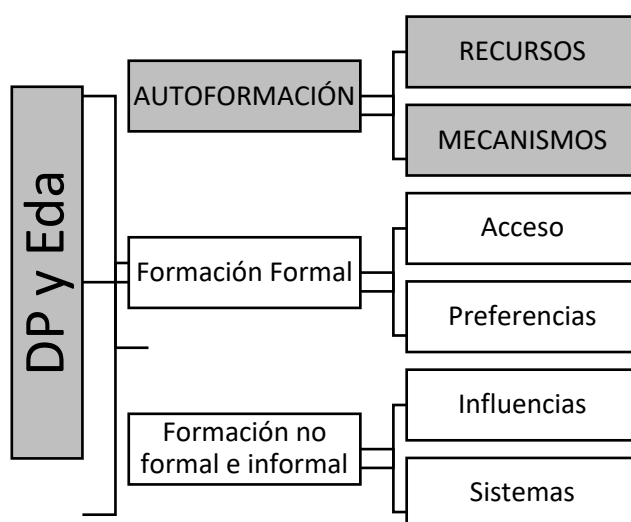


Figura 2. Sistema de Categorías emanado del análisis de datos.

3. RESULTADOS

Los resultados se estructuran en función de las dos subdimensiones establecidas en el sistema de categorías. Por un lado, hablaremos de los recursos que emplean los docentes y, por otro lado, los mecanismos o las estrategias que ponen en marcha con fines de autoformación.

Dentro de la categoría recursos, destacan las herramientas digitales e Internet, puesto que tres de nuestros cuatro profesores determinan las tecnologías como los instrumentos imprescindibles en su autoformación. Así, nos valemos de las palabras de Zeltia para ilustrar esta cuestión: “siempre que tengo alguna temática en la cabeza, busco en algún blog de referencia o aleatoriamente en Internet, y siempre surgen” (E2- Z, 6)”. Nicolás, por su parte, afirma lo siguiente “investigar en blogs, buscar actividades, recursos... el ordenador para mí es una herramienta clave. O el móvil que te permite en un momento concreto sacar una foto, buscar una información rápida...” (E2- N, 6); “sigo blogs y webs de gente que me interesa como docentes o psicólogos” (E2- N, 6); y Ana comenta “en las cosas que preparas para el aula, estás buscando información constantemente. Igual empiezas mirando inteligencias múltiples, encuentras un archivo, te lo lees, acabas viendo inteligencia emocional y terminas buscando más sobre eso...” (E2- A, 1). Otra de las cuestiones a resaltar viene de la mano de Sara, que entiende los viajes a otros centros, dentro del contexto nacional e internacional, como una de las fuentes de aprendizaje más valiosas, y así lo retratan sus palabras “es muy enriquecedor cuando visitas y te dan la oportunidad de formar parte de otra manera de ver... Es súper positivo lo de estar cambiando porque si no al final es como tu gueto y no sabes qué hay fuera. Compartir experiencias, conocer gente distinta... Es muy positivo a todos los niveles: para el aprendizaje y para la vida” (E2- S, 3).

Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos sobre los mecanismos que los docentes ponen en marcha para autoformarse, uno elemento que destaca como estrategia de autoformación es la realización de registros o diarios de aula. Tres de los cuatro docentes realizan esta tarea diaria o semanalmente. Por ejemplo, Nicolás comenta lo siguiente: “Hacemos reseña de lo que hacemos de trabajo y de aspectos significativos que han pasado con nuestros alumnos” (E2- N, 7). Por su parte, Sara añade “intentamos registrar absolutamente todo lo que dicen o hacen los niños” (E2- S, 8). Otro de los mecanismos que los docentes señalan y califican como más eficaz y usual en su práctica es la reflexión, tanto individual como grupal. Todos coinciden en la reflexión individual como la estrategia de

autoevaluación más eficaz y las palabras de Nicolás representan esta idea “ves que tienes algunas lagunas o que necesitas saber algo más, para mí ese es el motor de mi profesión y la motivación para formarme” (E2- N, 5). Por su parte, Zeltia subraya la valía de la reflexión personal “hago una evaluación global, no de forma escrita pero si pensando y reflexionando en qué puedes mejorar o algo que quieres profundizar porque fue bien, algo que quedó flojo o no enganchó bien...” (E2-Z, 5). Sara enfatiza la funcionalidad de la reflexión grupal, posterior a la individual “en todas esas reflexiones y autorreflexiones, de ahí es de dónde vas aprendiendo y vas diciendo -mira chicas esto no lo vamos a seguir haciendo porque no funciona, hay que cambiarlo- y buscamos propuestas para cambiarlo (E2- S, 8).

4. CONCLUSIONES

A través de este Estudio de Caso se ha observado cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación fortalecen los procesos formativos y posibilitan una mejora de las competencias profesionales de los docentes de Educación Infantil. Así, esta investigación ha permitido identificar las diferentes oportunidades de actualización que existen dentro de la modalidad de autoformación, yendo más allá de las ofertas formativas de carácter formal o no formal.

En primer término, se concluye que los docentes que componen nuestro caso de estudio son profesionales muy implicados en su formación. En segundo término, centrándonos específicamente en las subdimensiones emergidas en torno al elemento autoformativo, se evidencia cómo los recursos que los docentes utilizan en mayor medida para autoformarse son las tecnologías digitales e Internet. En esta línea, destacan los blogs educativos como fuentes de información más recurridas por los docentes de nuestro estudio. Este hallazgo está en línea con lo aportado por González-Sanmamed, Souto-Seijo, et al. (2019), que afirman que la consulta de blogs es una de las actividades más realizadas por los docentes de Educación Infantil para mantenerse actualizados. Cabe destacar que estos espacios web tienen un gran peso en el ámbito educativo (Grané, 2009) y permiten al profesorado interactuar con otros profesionales con intereses similares e intercambiar conocimientos, lo que contribuye a mejorar su desarrollo profesional (Huei-Tse Hou, Kuo-En Chang, & Yao-Ting Sung, 2009). Por otro lado, también es necesario subrayar que las estancias en otros centros internacionales y nacionales son entendidas como un recurso muy valioso de cara a la mejora y actualización profesional, aunque no se realice de forma habitual por su elevado coste, en términos de tiempo y esfuerzo.

En cuanto a los mecanismos que los docentes de nuestro caso ponen en marcha para autoformarse, se muestra relevante la generación de diarios de clase, como estrategia de recogida de información, que da lugar, posteriormente, al inicio de procesos de reflexión sobre la información recogida. No en todos los casos se produce esa recogida de información sobre la propia práctica de forma sistematizada o altamente estructurada, pero sí que todos los docentes de nuestra investigación realizan ejercicios de reflexión sobre la acción. Como enuncia Marcelo (2010) es el análisis de la experiencia lo que posibilita cuestionar y formular interrogantes sobre las propias ideas y prácticas, de cara a incrementar la consciencia sobre las propias carencias en el conocimiento profesional. Siendo esta una estrategia altamente eficaz para mejorar el desempeño docente.

Por ello, se considera importante que las diferentes instituciones educativas tengan en consideración el valor atribuido a las experiencias de reflexión personal y grupal, ya que podría constituir un punto de partida para la generación de espacios donde este tipo de estrategias de aprendizaje se pudieran desarrollar con éxito. Además, estos resultados exhortan hacia un replanteamiento de las modalidades de formación que son promovidas, ya que, como hemos podido observar el profesorado reconoce y valora los escenarios autodidactas para la asunción de algunas competencias profesionales que son inabordables mediante las vías formales. De este modo, se infiere que todas las modalidades de formación cumplen un propósito diferencial dependiendo del contexto y no son sustituyentes, sino complementarias. En este marco, se presume que las Ecologías de Aprendizaje brindan un modelo holístico, complejo y profundo capaz de dar cabida a todos los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje relativo al desarrollo profesional del docente (González-Sanmamed, Souto-Seijo, et al., 2019; Sangrà, Estévez, et al., 2019). Esto convierte a la metáfora ecológica en una opción adecuada para seguir interpretando y analizando los procesos de aprendizaje y actualización profesional del profesorado, respetando todas las formas en las que pueden ocurrir (Looi, 2001). Asimismo, el empleo de la tradición de investigación de Estudio de Caso se hace ineludible dado el carácter incipiente, complejo, multidimensional y poliédrico del constructo ecológico, inabordable por una aproximación cuantitativa (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Santos-Caamaño, 2019).

La principal limitación del estudio podría devenir por el número de participantes que componen el caso. Sería conveniente, de cara a futuras investigaciones, incrementar el número de informantes del caso para una descripción más profunda y holística de la realidad que rodea

a los mecanismos y recursos de aprendizaje que los docentes ponen en marcha para aprender en los escenarios actuales.

Agradecimientos. Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación ECO4LEARN-HE, financiado por el Ministerio de Economía y Finanzas (Referencia EDU2015-67907-R), y gracias a la financiación recibida por una de las autoras de esta investigación, Iris Estévez, en el programa FPI del Ministerio de Economía y Finanzas (BES-2016-077330).

5. REFERENCIAS

- Castañeda, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Madrid, España: Editorial Marfil. Recuperado de <https://cutt.ly/ersXz0n>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Illinois: University of Illinois Press. Recuperado de: <https://bit.ly/2liWYU8>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (5th ed). London, UK: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2015). *Triangulation*. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050>.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P.-C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18. doi: 10.3916/C62-2020-01
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 5(4), 1639-1655. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7329.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 70-81. doi: 10.21556/edutec.2019.68.1305.
- Grané, M. (2009). Contextos, medios y herramientas 2.0 en la práctica educativa. En M. Grané, & C. Willem (Coords.), *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar* (pp.131-157). Barcelona, España: Laertes educación.
- Guglielmino, L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1).
- Huei-Tse Hou, Kuo-En Chang, & Yao-Ting Sung (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 325-340, doi: 10.1080/10494820903195215.
- Jackson, N. J. (2013). *The concept of learning ecologies. Lifewide learning, education and personal development e-book*. Recuperado de <https://cutt.ly/LrsB29C>.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch building: A model for the generation of qualitative research designs. *Georgia Educational Researcher*, 13(1). doi: 10.20429/ger.2016.130104.
- Looi, C. K. (2001). Enhancing learning ecology on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 13-20. doi: 10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x.

- Macdonald, B., & Walker, R. (1975). Case study and the Social Philosophy of education research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11. doi: 10.1080/0305764750050101.
- Maina, M., & Garcia, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The future of Ubiquitous Learning: Learning designs for emerging pedagogies. Lecture notes in educational technology* (pp. 73-94). Springer. doi: 10.1007/978-3-662-47724-3.
- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.) *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (pp. 141-170). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). 2004. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.pdf.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers* (3rd ed). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications. doi: 10.1080/10572252.2015.975966.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. M. Muñoz Cantero, & E. Abalde Paz (Coords.), *Metodología educativa I* (pp. 101- 116). A Coruña, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^a ed). Thousand Oaks, CA, USA Sage Publications.
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 42-53. doi: 10.21556/edutec.2019.68.1307.
- Sangrà, A., González-Sanmamed, M., & Guitert, M. (2013, October). Learning ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. En *2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM)* (pp. 1-2). IEEE.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed) (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York, NY, USA: The Guilford Press.

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Maria Celi Chaves Vasconcelos¹ e Ana Cristina B. Lopez M. Francisco²

^{1,2}Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. ¹maria2.celi@gmail.com; ²acblmf@gmail.com

Resumo. O objetivo central do estudo é identificar a participação das mulheres no Conselho Federal de Educação (CFE), órgão normativo da educação brasileira, atuando nas Câmaras de Educação básica e superior. Em um plano mais específico, buscou-se verificar a presença feminina e a sua representatividade em um colegiado majoritariamente masculino, considerando que, nas décadas analisadas, particularmente enquanto o CFE existiu, os anos de 1961 a 1995, o número de mulheres que exerciam o magistério era bastante superior ao de homens nas mesmas funções. Trata-se de um estudo qualitativo, que remete a pesquisas de gênero, tendo como principais fontes documentos oficiais que registram quem eram essas mulheres, como chegaram ao CFE e como atuavam no órgão máximo da educação no país. Conclui-se que a presença das mulheres neste colegiado estava sempre relacionada a uma sustentação masculina, além de suas trajetórias serem secundarizadas em relação a dos homens que exerceram mandatos na mesma época.

Palavras-chave: Conselho Federal de Educação; Órgão Normativo da Educação; Mulheres Conselheiras; Educação Brasileira; Gênero e Educação.

FEMALE PARTICIPATION IN THE FEDERAL COUNCIL OF EDUCATION IN BRAZIL: A QUALITATIVE ANALYSIS

Abstract. The main objective of the study is to identify the participation of women in the Federal Council of Education (CFE), the normative body of Brazilian education, working in the chambers of basic and higher education. On a more specific level, we sought to verify the presence of women and their representativeness in a mostly male collegiate, considering that, in the decades analyzed, particularly while the CFE existed, in the years 1961 to 1995, the number of women who exercised the teaching was far superior to that of men in the same functions. It is a qualitative study, which refers to gender research, having as main sources official documents that record who these women were, how they arrived at the CFE and how they work in the highest education body in the country. It is concluded that the presence of women in this collegiate was always related to a male support, in addition to their trajectories being secondary to that of men who held office at the same time.

Keywords: Federal Council of Education; Normative Body of Education; Women Counselors; Brazilian Education; Gender and Education.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema a atuação das mulheres no Conselho Federal de Educação (CFE), durante o período de existência deste órgão normativo da educação brasileira. O CFE foi instituído pela Lei 4.024, conhecida como a LDB/1961, para fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com a Lei, em seu artigo 8º, o CFE era “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”.

Ao nomear os conselheiros, também deveria ser levada em conta a representatividade das “diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular”. As funções de conselheiro eram “consideradas de relevante interesse nacional”, e o seu exercício tinha prioridade sobre quaisquer outros cargos públicos de que fossem detentores.

Segundo um dos conselheiros da época de sua criação, Newton Sucupira (1988, p.93):

O Conselho fora criado em 1962, consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em pleno regime parlamentarista. Sua composição teve o mínimo de ingerência política e, na escolha dos primeiros conselheiros, muito influiu a clarividência de Anísio Teixeira. Assim temos um pensador da altura de Alceu Amoroso Lima, cientista de nomeada internacional como Maurício Rocha e Silva, o próprio Anísio, grande pensador da educação brasileira, a figura eminente e austera do educador Almeida Júnior, D. Helder Câmara e outros expoentes das letras e da educação.

No entanto, constata-se que entre os “expoentes” listados não aparece nenhuma mulher, embora o magistério a essa altura, no Brasil já fosse, majoritariamente, exercido por mulheres.

Dessa forma, o objetivo central do estudo é identificar as mulheres que compuseram este colegiado, bem como analisar a atuação de cada uma delas nas respectivas Câmara de Educação Básica, então chamada de Câmara de Ensino Primário e Médio e, posteriormente, de Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, e na Câmara de Ensino Superior.

Em um plano mais específico, buscou-se verificar a presença feminina e sua representatividade no órgão máximo da educação no país, considerando que, nas décadas analisadas, o número de mulheres que exerciam o magistério era bastante superior ao de homens nas mesmas funções.

Por conseguinte, ao dar visibilidade as mulheres conselheiras do CFE, também se evidencia aspectos da trajetória de existência deste órgão, à medida que o Conselho Federal de Educação foi, ao seu tempo, o mais importante colegiado normativo da educação brasileira, do qual emanavam as principais diretrizes para a regulamentação dos sistemas de ensino. Embora tenha existido somente durante 33 anos, a sua atuação foi marcante no cenário educacional, abrangendo um período de reformas na legislação, bem como tentativas de melhorar as estatísticas que apontavam o Brasil entre os piores países do mundo em relação as taxas de escolaridade da população (Germano, 1994).

Contudo, sua atuação cartorial e, cada vez mais, voltada para a iniciativa privada em seus pedidos de credenciamento, recredenciamento e mudança de natureza administrativa das instituições de ensino superior, acabou por esgotá-lo, especialmente, no que se referia ao cumprimento de sua missão, fazendo com que, mesmo antes de aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiria novas diretrizes e bases para a educação nacional, ele já fosse extinto.

O CFE foi extinto e substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, convertida na Lei nº 9.131/1995. Encerrava-se aí um período no qual os fundamentos legais da graduação e, sobretudo, da pós-graduação no Brasil foram traçados, em um colegiado composto, predominantemente, por homens, poucos deles educadores de formação, ainda que a maioria dos quadros do magistério fosse constituído por mulheres, sendo essa uma profissão, naqueles anos, essencialmente feminina.

Durante a permanência do CFE como órgão normativo e regulador da educação brasileira, no período escolhido para recorte deste estudo, de 1961 a 1995, somente 13 mulheres exerceram o mandato de conselheiras, sendo elas: Nair Fortes Abu-Mehry, Esther de Figueiredo Ferraz, Lena Castello Branco Ferreira Costa, Maria Therezinha Tourinho Saraiva, Edília Coelho Garcia, Eurides Brito da Silva, Maria Antonia Amazonas Mac Dowell, Anna Bernardes da Silveira Rocha, Zilma Gomes Parente de Barros, Lêda Maria Chaves Tajra¹, Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal, Dalva Assumpção Souto Mayor, Eunice Ribeiro Durham.

Além de estarem em número muito inferior ao dos conselheiros homens, as mulheres que fizeram parte daquele colegiado foram mais presentes na Câmara de Ensino Primário e Médio e, posteriormente, na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, do que na Câmara de Ensino Superior, assim como estiveram secundarizadas em um cenário masculino, no qual foram pensadas políticas educacionais marcantes, cujos efeitos atravessaram as décadas seguintes.

¹ Quando de sua nomeação para o segundo mandato, em 29/04/1992, já se chamava Lêda Maria Chaves Napoleão do Rego devido ao seu casamento com o deputado Hugo Napoleão do Rego Neto.

Cabe ressaltar que, durante o período enfocado, em especial nos anos de 1980 a 1990, o CFE se achava assoberbado pelos pedidos de credenciamento, de autorização e de reconhecimento de instituições e de cursos superiores, limitando-se, basicamente à análise técnica de processos, para os quais as conselheiras mulheres eram designadas por sorteio e, muitas vezes, “preferidas” pelas instituições de ensino, por julgarem que o estereótipo feminino fazia delas árbitras mais benevolentes em relação às concessões, do que os homens. Havia pouca discussão ou planejamento de políticas educacionais no colegiado, considerando-se que o próprio órgão se “exauria” no estudo de processos meramente casuísticos.

A pesquisa em pauta analisa a representação feminina das conselheiras mulheres no CFE, seguindo as pistas deixadas por elas em seus escritos oficiais ainda preservados. Ainda assim, os pareceres mais destacados e publicizados nesse período não pertencem às conselheiras mulheres, mas aos conselheiros homens, intelectuais e educadores, que se sobressaíam no cenário educacional brasileiro.

2. METODOLOGIA

O estudo trata de uma pesquisa qualitativa histórico-documental que tem como fontes, documentos oficiais do CFE, bem como escritos biográficos e autobiográficos sobre e das conselheiras no período indicado.

O referencial teórico bibliográfico dialoga, sobretudo, com os escritos de Michelle Perrot (1998; 2005; 2008), para quem a dificuldade de escrever a história das mulheres deve-se ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. Segundo essa autora, “se as mulheres não têm o poder no sentido restrito do termo, elas têm a influência muito mais difusa e eficaz dos costumes” e por isso mesmo a sua atuação é mais controlada (Perrot, 2005, p. 265). “A mulher é feita de aparências”, é uma imagem, um rosto, um corpo, vestido ou nu. Essa afirmativa de Perrot (2005, p. 50) introduz a ideia de que, muito provavelmente, para atuar em um órgão notadamente masculino, cada uma das mulheres conselheiras teve que exercer um papel, forjar um personagem, capaz de dar legitimidade as suas ações, desde a forma de falar, comportar-se, vestir-se, até a adequação dos pareceres emitidos.

Ainda são buscados autores do campo dos estudos biográficos, como Franco Ferrarotti (2014), no que se refere à representação que um indivíduo pode ter sobre a coletividade no seu tempo. Ferrarotti assevera que a existência de cada uma dessas mulheres possui

constatada similaridade com a de outras de seu tempo, que apresentavam a mesma condição social e as mesmas expectativas em relação à realidade, que as "ultrapassa" e "modela" (Ferrarotti, 1983, p.8).

Sob outra perspectiva, faz-se uma interlocução com os escritos de Paul Ricoeur (2007), em suas concepções de "testemunho" e "arquivo", as quais são acessadas para a análise das informações sobre a vivência como conselheiras do CFE de cada uma das mulheres pesquisadas.

No que tange aos arquivos pesquisados destacamos o *corpus documental* composto por documentos oficiais, como pareceres relatados pelas conselheiras, indicações, estudos especiais feitos por elas, comunicações, conferências, anotadas em atas taquigráficas das sessões do plenário, ou publicadas na Documenta, Revista periódica do CFE. A pesquisa abrange ainda os arquivos do Conselho Federal de Educação, sob a guarda do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que substituiu o anterior no exercício das funções.

Em uma pesquisa que tem no seu escopo um grande número de fontes baseadas em documentos oficiais, torna-se necessário conceituar esse tipo de documento e o uso que será feito de suas evidências para a análise posterior.

De acordo com Saint-Georges (1997, p.21), a natureza oficial de uma fonte é definida por sua dependência de uma autoridade pública. "Trata-se, pois, de documentos que são emitidos por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhes estão confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios". São documentos que dependem de "agentes do Estado ou de pessoas mandatadas pela autoridade do Estado, e que agem no quadro das suas funções" (p.21). É nesse caso que se encontram os documentos que fazem parte das fontes principais da presente pesquisa. Constituem-se de documentos do CFE, tanto produzidos sobre o Conselho, como pelas conselheiras e, ainda, de publicações no Diário Oficial derivadas das proposições emanadas do CFE, assim como dos dados do Arquivo de Identificação dos conselheiros, do planejamento interno de reuniões plenárias e de Câmaras, das atas taquigráficas e elaboradas durante as seções.

Cabe ressaltar que tais documentos já se encontram na categoria de arquivos "antigos ou raros", uma vez que a extinção do órgão público do qual derivam, tornou-os testemunhos singulares de práticas não mais possíveis de serem recuperadas.

Nesta perspectiva, Saint-Georges (1997, p.30) afirma que:

A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-ação), e, assim, chega, por vezes, a *criar material empírico novo* (grifo nosso).

Portanto, é a possibilidade de evidenciar traços da contribuição feminina no material documental pesquisado, como um objeto empírico novo, em foco neste acervo, que são tracejados os procedimentos metodológicos desta investigação.

No entanto, Maroy (1997, p.117) alerta para o fato de que nas investigações qualitativas, cada investigador tende, “frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes. Consequentemente, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos”. Segundo a autora, essa multiplicidade não é “ilegítima”, tendo em vista que “as investigações qualitativas apresentam muitas vezes a particularidade de serem indutivas, pelo menos parcialmente” (idem, p.117). O trabalho indutivo está presente, especialmente, na interlocução entre as hipóteses do pesquisador e os dados recolhidos confrontados com a análise qualitativa em uma “lógica exploratória”, permitindo a descoberta e a “construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Maroy, 1997, p.117).

Assim, no caso específico da abordagem qualitativa da pesquisa sobre as mulheres que compuseram o colegiado do CFE, o trabalho reúne aspectos de uma investigação histórico-documental, indutiva e exploratória, que dialoga com estudos de gênero e autobiográficos, buscando evidenciar a representação feminina em um espaço notadamente masculino.

Para tanto, acessamos os acervos oficiais do Conselho Federal de Educação, sobretudo os arquivos que possuem a legislação regimental que vigorou durante a existência deste colegiado. Em um segundo momento analisamos a incidência da designação de mulheres para esse órgão, durante o período de nomeação dos mandatos de conselheiros, em relação aos homens que ocuparam as mesmas funções.

3. O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E SUAS CONSELHEIRAS

O Conselho Federal de Educação, criado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, segundo o seu primeiro Regimento, instituído pelo Decreto nº 52.617, de 7 de outubro de 1963, do então presidente João Goulart, atendendo ao que dispunha o art. 9º, letra h, era composto por 24 conselheiros, que deveriam reunir-se mensalmente em caráter ordinário, até o limite de 12 sessões mensais e, em caráter extraordinário, para tratar de matéria urgente ou relevante, por convocação de seu presidente ou do ministro de Educação e Cultura.

Em sua primeira configuração regimental possuía a Câmara do Ensino Superior, composta de 14 membros; a Câmara de Ensino Primário e Médio, composta de 9 membros; a Comissão de Legislação e Normas, composta de 7 membros, 5 dos quais da Câmara de Ensino Superior e 2 da Câmara de Ensino Primário e Médio; além de Comissões especiais, para o desempenho de tarefas determinadas.

Em dezembro de 1966, já durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, novo Regimento é instituído por meio do Decreto nº 59.867, mantendo a composição de 24 Conselheiros, mas alterando a distribuição das Câmaras, que passava a ser a seguinte: Câmara do Ensino Superior com 12 membros; Câmara de Ensino Primário e Médio com 6 membros; Câmara de Planejamento com 7 membros, sendo membros natos os presidentes das outras duas Câmaras; Comissão de Legislação e Normas com 5 membros; e Comissões Especiais, para o desempenho de tarefas determinadas, com o número de conselheiros e a duração que fossem necessárias em cada caso.

Ainda sob o mesmo governo militar, desta vez com o general Costa e Silva na presidência, pelo Decreto nº 64.902, de 29 de Julho de 1969, novamente é modificado o Regimento do CFE, detalhando o seu funcionamento e suas proposições; mantendo o número de 24 Conselheiros, mas reduzindo o número de Câmaras para somente três: Câmara de Ensino Superior com 12 membros; Câmara de Ensino Primário e Médio com 6 membros, e Câmara de Planejamento com 5 membros. Chama atenção o parágrafo único do artigo 18, que afirmava “os membros de uma Câmara não poderão acumular, em caráter efetivo, as funções de membro de outra Câmara” (Brasil, 1969). Essa recomendação parece obstaculizar que alguns conselheiros ou conselheiras tivessem acesso aos processos que tramitavam na Câmara de Ensino Superior, grande parte dele pedidos de credenciamento de instituições privadas de ensino superior.

Com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a educação brasileira é reformada e, conseqüentemente, alguns anos depois, em 1975, o CFE também passa por uma reformulação, através da Portaria nº 544, de 24 de outubro de 1975, que atualiza a nomenclatura das Câmaras em consonância com a nova Lei: Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus; Câmara de Ensino Superior; Comissão de Planejamento; Comissão de Legislação e Normas; Comissão Especial de Educação Moral e Cívica; Comissão Especial Central de Currículos; Comissão de Encargos Educacionais. A fragmentação das Câmaras e suas temáticas refletem o momento vivido de excessiva normatização e controle da educação.

Em 1981, um novo Regimento vai ser publicado por meio da Portaria nº 691, de 11 de dezembro de 1981, regulamentando o Decreto nº 85.843 de 25 de março de 1981, mantendo a composição prevista na Lei 4.024/1961, mas alterando a distribuição das Câmaras, que passam a ser: Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus; Câmara de Ensino Superior; Câmara de Planejamento; Câmara de Legislação e Normas; e Comissão Central de Currículos.

O Conselho Federal de Educação funcionou até 1970 no Rio de Janeiro, assim como outras repartições públicas que, embora a capital federal já estivesse estabelecida em Brasília desde 1960, resistiam em deixar o antigo Distrito Federal, com seus imemoráveis prédios que abrigavam desde os tempos do Império, a burocracia estatal. A Portaria Ministerial nº 3.638 de 04 de dezembro de 1970, determinava, de uma vez por todas, a mudança do CFE para Brasília, considerando que dez anos depois, seus funcionários e conselheiros já não poderiam mais permanecer longe do próprio Ministério da Educação, sendo o órgão normativo da educação nacional.

A criação e o estabelecimento do CFE no estado do Rio de Janeiro também explica relativamente o fato de parte das conselheiras mulheres serem cariocas, como era o caso de Nair Fortes Abu-Mehry, Maria Therezinha Tourinho Saraiva e Edília Coelho Garcia, o que se tratava de um destaque, uma vez que apenas o estado de São Paulo possuía mais de duas conselheiras nos quadros do CFE.

Além disso, a primeira mulher nomeada para o CFE foi Nair Fortes Abu-Mehry, em 18 de novembro de 1968, embora se tratasse de vaga “interina”, ou seja, não era nem suplente, era apenas interina, enquanto não se nomeava um titular e um suplente. No entanto, em 13 de dezembro do mesmo ano, 1968, ela toma posse como suplente, função que exerceu sempre nessa mesma condição, até janeiro de 1980. Em que pese os suplentes exercerem as

mesmas funções dos titulares no CFE, a primeira mulher nomeada para os quadros do colegiado, jamais obteve a titulação do cargo.

Algo semelhante ocorreu com a conselheira Esther de Figueiredo Ferraz, nomeada, inicialmente, em 27 de dezembro de 1968 como suplente. Todavia, em 13 de maio de 1970, Esther de Figueiredo Ferraz, é nomeada como titular em seu primeiro mandato de seis anos no CFE.

Quando essas duas mulheres ingressaram no CFE já havia um colegiado consolidado, ativo desde 1962, pelo qual já tinham passado e cumprido diferentes tempos de mandatos, nada menos do que 73 conselheiros homens, alguns renomados intelectuais da época, como Abgar Renault, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Clóvis Salgado, Dom Helder Câmara, Josué Montello, o próprio Newton Sucupira, entre outros.

Ao longo da década de 1970, o CFE incorporou em seus quadros mais sete mulheres, em contrapartida a 45 nomeações de mandatos de conselheiros homens. Já na década de 1980, para as diferentes composições em que chegaram a ser nomeados 43 conselheiros homens, havia apenas seis mulheres integrando o CFE. Nos anos de 1990, até a extinção do colegiado em 1992, somente três mulheres foram nomeadas conselheiras, enquanto houve a designação de 15 conselheiros homens no mesmo período.

Outro aspecto que chama atenção da secundarização das mulheres em relação aos homens, no órgão mais representativo de uma categoria na qual elas eram predominantes, trata-se da formação. Enquanto a formação dos conselheiros homens era diversificada, as mulheres eram, em sua maioria, oriundas da área de educação ou com uma trajetória reconhecida nessa área.

Vale destacar que o simples fato de ter reconhecimento na área de educação não era suficiente para a nomeação de conselheira. Ao analisar o Quadro 1, a seguir, com o levantamento das mulheres que atuaram como conselheiras no CFE, observa-se que seus sobrenomes, por vezes, denunciam a ligação parental com algum poder masculino que, provavelmente, teve participação na indicação para as suas nomeações. Assim, embora se exigisse das conselheiras mulheres uma formação mais adequada e específica à área de educação do que dos homens, esse não era o critério decisivo, mas complementar ao “capital social” (Bourdieu, 1998) que determinava a inclusão no seletivo grupo colegiado do CFE.

Como se nota ainda, grande parte das conselheiras era professora de universidade ou atuava nas redes públicas de educação, além de apresentarem experiência nos Conselhos de Educação locais.

Quadro 1. Conselheiras mulheres que atuaram no CFE de 1962 a 1992, por formação e atuação

Conselheiras	Início (posse) mandato no CFE	Formação/Atuação Profissional	Atuação Educacional/Acadêmica
Nair Fortes Abu-Mehry	20/11/1968	Pedagogia	Universidade do Brasil (UFRJ)
Esther de Figueiredo Ferraz	14/01/1969	Direito	Universidade Mackenzie
Lena Castello Branco Ferreira Costa	25/06/1970	Geografia e História	Universidade Federal de Goiás
Maria Therezinha Tourinho Saraiva	25/09/1970	Pedagogia	Secretaria Municipal do Rio de Janeiro
Edilia Coelho Garcia	02/03/1972	Pedagogia	Conselho Estadual de Educação da Guanabara, posteriormente, do Rio de Janeiro
Eurides Brito da Silva	06/03/1974	Pedagogia, História e Geografia	Universidade Federal do Pará Universidade de Brasília
Maria Antonia Amazonas Mac Dowell	31/05/1976	Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco
Anna Bernardes da Silveira Rocha	28/08/1978	Pedagogia	Conselho de Educação do Distrito Federal
Zilma Gomes Parente de Barros	06/05/1980	Pedagogia	Universidade Federal da Bahia
Lêda Maria Chaves Tajra	31/03/1986	Pedagogia	Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal	05/06/1989	Nutrição	Universidade Federal de Pernambuco Universidade Federal do Maranhão
Dalva Assumpção Souto Mayor	06/05/1991	Direito	Universidade Federal de São Paulo
Eunice Ribeiro Durham	17/02/1992	Ciências Sociais	Universidade de São Paulo

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de documentos oficiais constantes do Arquivo do CNE.

Nos trinta anos de sua existência foram nomeados 191 mandatos de conselheiros do CFE, todavia, desses, somente 21 designaram conselheiras mulheres e referiam-se a apenas 13 mulheres, pois englobavam reconduções e mudanças de natureza do mandato.

Dessa forma, as mulheres tiveram representação de, aproximadamente, dez por cento no total geral dos mandatos de conselheiros do CFE.

Além de pouco representadas naquele que deveria ser um colegiado substancialmente feminino, considerando o número de mulheres atuando na educação, pelo menos no que dizia respeito à Câmara que tratava do nível de ensino correspondente à educação básica naquele período, essas mulheres também foram silenciadas na posteridade. Pesquisá-las é uma busca por pistas desconexas que apresentam inúmeras lacunas e suas memórias como conselheiras não estão preservadas, de forma minimamente organizada, nem mesmo nos arquivos da instituição extinta da qual fizeram parte. Como afirma Michelle Perrot (2005, p.11) “fala-se pouco delas e ainda menos caso quem faça o relato seja homem, que se acomoda com uma costumeira ausência, serve-se de um masculino universal, de estereótipos globalizantes ou da suposta unicidade de um gênero: A MULHER”.

4. CONCLUSÕES

A partir do final dos anos de 1960, os tempos começavam a mudar e “suas mulheres também” (Perrot, 2005, p. 19). No entanto tais mudanças foram lentas e, inicialmente, a representação feminina esteve, quase sempre, subordinada a aquiescência masculina. Era, sobretudo “pela mão” dos homens que as mulheres galgavam espaços de poder, mesmo quando se tratava de instituições afeitas a sua formação ou atuação.

No Conselho Federal de Educação, órgão normativo máximo da educação brasileira, durante as décadas de 1960 a 1990, não foi diferente a diminuta participação feminina. Além disso, as mulheres que fizeram parte daquele colegiado, em que pese terem tido as mesmas funções do que os homens, apresentam uma história que ainda não foi escrita e muito menos atraiu a curiosidade das próprias instituições que deveriam preservar essa memória.

O que restam são traços fugazes que se perdem no “oceano do esquecimento” (Perrot, 2005, p. 31), cada vez mais, distantes das possibilidades de serem reconstituídos. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa que empreendemos é um dos instrumentos para desfazer os silêncios e possibilitar o protagonismo das mulheres diante de uma história de secundarizações e invisibilidades.

5. REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1998). O Capital Social – Notas Provisórias. In: M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez. 1961.
- Brasil. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971.
- Brasil. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 nov. 1995.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- Brasil. Decreto nº 52.617, de 7 de outubro de 1963. Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de dez. de 1966.
- Brasil. Decreto nº 59.867, de 26 de dezembro de 1966. Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de out. de 1963.
- Brasil. Decreto nº 64.902, de 29 de julho de 1969. Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 31 de jul. de 1969.
- Brasil. Decreto nº 85.843 de 25 de março de 1981. Dispõe sobre a reorganização do Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 mar. de 1981.
- Brasil. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 de out. de 1994.
- Brasil. Portaria nº 544, de 24 de outubro de 1975. Fica aprovado o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação nos termos do anexo.
- Brasil. Portaria nº 691, de 11 de dezembro de 1981. Aprova o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação - CFE, em anexo.
- Ferrarotti, F. (2014). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 29-55). (2ª ed). Natal: EDUFRN.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histories de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens.
- Germano, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In: Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Moroy, C., Ruquoy, D., & Georges, P. S. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Perrot, M. (1998). *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora UNICAMP.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Moroy, C., Ruquoy, D., & Georges, P. S. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sucupira, N. (1988). Depoimento do Professor. In: *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA COMO SUPORTE METODOLÓGICO À MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Cristina Pereira¹, Fátima Santos² e Sónia Faria³

¹Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. cristina.pereira@ipcb.pt

²Cáritas Interparoquial de Castelo Branco, Portugal. gascaritas@sapo.pt

³Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Portugal. soniafarias@gmail.com

Resumo A presente proposta de comunicação organiza-se como uma análise das potencialidades da metodologia de investigação-ação colaborativa na operacionalização de processos de mediação intercultural, tendo por base a descrição reflexiva do processo de integração de uma família de refugiados numa cidade do interior de Portugal. A opção por este desenho metodológico cumpriu o duplo objetivo de nos permitir conhecer e caracterizar a realidade em análise e intervir no sentido de implementar o processo de integração social e, muito particularmente, o processo de inclusão escolar das 7 crianças da família em análise. O delineamento da pesquisa revelou-se adequado às circunstâncias e aos objetivos do estudo, permitindo organizar dados, definir estratégias e implementar dinâmicas promotoras do processo de integração e, paralelamente, o desenvolvimento pessoal e/ou profissional dos intervenientes. A avaliação positiva da metodologia e dos procedimentos adotados no presente estudo tem permitido a replicação dos procedimentos como suporte à integração de outras famílias de refugiados.

Palavras-chave: Investigação-Ação Colaborativa; Mediação Intercultural; Rede Articulada de Intervenção; Inclusão Escolar.

COLLABORATIVE ACTION RESEARCH AS A METHODOLOGICAL SUPPORT FOR INTERCULTURAL MEDIATION

Abstract. This communication proposal is organized as an analysis of the potential of the collaborative action-research methodology in the operationalization of intercultural mediation processes, based on the reflective description of the process of integration of a refugee family in a city in the interior of Portugal. The option for this methodological design allowed us to fulfill the double objective of allowing us to know and characterize the reality under analysis and to intervene in order to implement the process of social integration and, particularly, the process of school inclusion of the 7 children in the family under analysis. The research design proved to be adequate to the circumstances and objectives of the study, allowing to organize data, define strategies and implement dynamics that promote the integration process and, in parallel, the personal and / or professional development of the stakeholders. The positive evaluation of the methodology has allowed for the replication of procedures to support the integration of other refugee families.

Keywords: Collaborative Research-Action; Intercultural Mediation; Articulated Intervention Network; School Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A União Europeia confronta-se atualmente com um afluxo de refugiados numa escala sem precedentes desde a 2ª Guerra Mundial.

A International Organization for Migration (2017) refere que, desde janeiro de 2015, chegaram à Europa mais de um milhão de pessoas, sendo a maioria originária de países em

situação de conflito, como a Síria ou o Iraque. Por sua vez, os dados disponíveis no Portal da Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR) (2019) indicam que cerca de 55% dos refugiados vêm da Síria, do Afeganistão e do Sudão do Sul. Só na Síria, em 2017, 2/3 da população deslocou-se para fugir à guerra civil, à perseguição e ao terror.

Os refugiados fazem parte daquilo que se designa comumente por “migrantes forçados”, emigrando por razões alheias à sua vontade. Oriundos de lugares de guerra e devastação, veem-se impedidos de regressar, por um período que se prevê longo, ao lugar de onde foram obrigados a partir, sob o risco de perderem a sua própria vida (Santinho, 2013).

A integração dos refugiados nos países europeus de acolhimento tem colocado desafios e dificuldades relacionados com a dimensão/escala, mas também com as variáveis culturais, linguísticas e sociais que o fenómeno mobiliza. O processo de integração depende de uma multiplicidade de fatores relacionados com a confluência entre as condições e representações culturais dos países de acolhimento com os traumas, as expectativas e os desejos que os refugiados perseguem (Pasikowska-Schnass, 2017).

A publicação da United Nations Refugee Agency (UNHCR), de 2002, “Refugee Resettlement – An International Handbook To Guide Reception and Integration”, descreve a integração dos refugiados como um processo multifacetado e mutuamente dinâmico que implica a criação de condições para a sua participação nos aspetos da vida económica, social, cultural, civil e política dos países de acolhimento.

A mesma publicação realça o importante papel do reconhecimento da cultura dos refugiados no processo de integração, perspetivando essa dimensão como uma contribuição significativa para as atuais sociedades multiculturais. No entanto, a diversidade cultural presente atualmente nos países europeus tem tido impactos e mensagens contraditórios e ambíguos. A história tem demonstrado que em momentos de crise económica se verifica um renascimento de atitudes intolerantes e xenófobas perante as culturas minoritárias. Por outro lado, há também registo de experiências de inclusão positiva, em que a multiculturalidade se organiza como uma oportunidade para a promoção da coesão social e a capacitação das populações (McGregor & Ragab, 2016).

Tendo como pano de fundo a problemática da integração de refugiados na sociedade portuguesa, o artigo propõe-se evidenciar o contributo da metodologia de investigação-ação colaborativa na operacionalização de processos de mediação intercultural. A articulação

entre os pressupostos e as metodologias da investigação–ação e da mediação intercultural permitiram-nos gerar respostas mais integradas e dinâmicas ao longo do processo de acolhimento e integração de uma família de refugiados sírios numa cidade do interior de Portugal. A opção metodológica tornou possível cumprir o duplo objetivo de nos permitir conhecer e caracterizar a realidade em análise e intervir de uma forma integrada e sistémica.

Os resultados que apresentamos, e que se traduzem em alguns indicadores de sucesso no processo de integração da família em análise, de uma forma mais evidente na inclusão escolar e no processo de aprendizagem das crianças da família, só puderam ser alcançados através de uma postura de envolvimento, partilha de responsabilidades, comunicação fluida, análise ponderada e contínua das decisões entre os participantes no estudo. Envolver a família no processo, ouvindo e considerando a sua “voz”, contribuiu para uma aprendizagem em ação e para a capacitação de todos os intervenientes, reforçando uma rede de articulação fundamental para dar resposta ao objetivo subjacente ao presente estudo.

2. INTERVIR NA COMUNIDADE: O PAPEL DO MEDIADOR INTERCULTURAL NA INTEGRAÇÃO DE REFUGIADOS

Os fenómenos da globalização, diversidade e complexidade que caracterizam as sociedades contemporâneas têm mobilizado novas formas de convivência e de organização social no pressuposto da construção de sociedades em que o relacionamento e a comunicação entre pessoas de culturas diversas e identidades múltiplas seja uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Os países atuais integram múltiplas formas de viver que são expressões de outras tantas culturas que reclamam a sua afirmação em espaços múltiplos e diversos.

Nos atuais contextos multiculturais, a figura do mediador emerge como interveniente central na operacionalização de respostas adequadas e processos de comunicação integrada entre os intervenientes em relação/confronto.

A mediação intercultural procura, por um lado, valorizar e afirmar as diferenças culturais, étnicas e sociais dos grupos minoritários, de modo a consolidar a sua identidade e, por outro, dar a conhecer publicamente essas diferenças, de modo a que exista um reconhecimento da pluralidade constitutiva da própria sociedade, facilitando a inter-relação e intercompreensão entre os grupos. No contexto atual, a mediação intercultural tem vindo a

impor-se como um recurso organizado, com o qual se pretende fortalecer a coesão e os laços sociais (<https://adcmoura.pt/pareescuteolhe/?p=273>).

O mediador intercultural assume um papel complexo, mas central, nos processos de integração dos refugiados e, de acordo com Giménez (2010), deve ter uma conceção dinâmica da identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, das particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico e das inter-relações entre a pessoa, a sua situação e enquadramento cultural.

O processo de integração de refugiados nas sociedades de acolhimento assume dimensões complexas e multifacetadas, exigindo ajustamentos mútuos e progressivos que, ao longo de um período temporal mais ou menos longo, permitem, ou não, a construção de um espaço de comunicação e de culturas partilhadas entre as comunidades recém-chegadas e os autóctones.

O papel do mediador deve, pois, assentar numa conceção e atuação sistémicas que potenciem a integração individual e comunitária. As exigências e responsabilidades envolvidas neste processo dizem respeito a vários atores: os próprios refugiados, o governo de acolhimento, definidor das políticas associadas ao processo, as instituições sociais e educativas e a comunidade como um todo.

Na perspetiva de Liddicoat (2016, p.355)

a more productive way to think about intercultural mediation is to see it as a relational and interpretative activity. (...) This means that intercultural mediation is not solely the resolution of communication problems but also the development of shared understandings between participants in communication.

De acordo com o exposto, a mediação intercultural assume diferentes facetas, mas o foco da nossa atuação foi a promoção da integração da família de refugiados associada a uma participação social e cívica.

Os mediadores envolvidos potenciaram os processos de comunicação/mediação de significados, de educação e de regulação social entre as partes, gerando a possibilidade de negociação e mediação criadora de um espaço comum. A atuação inseriu-se na mediação comunitária que, na perspetiva de Almeida, Albuquerque e Santos (2012), tem como

objetivos prevenir ou resolver conflitos, criar e reforçar a comunicação entre as redes de apoio, bem como promover o empoderamento individual e comunitário.

Foi sobretudo nossa preocupação assumir a definição de mediação explicitada por Maria José Casa-Nova (2009, p. 62, 63) quando refere que

Mediar significa autonomizar os atores, criando condições para a construção de poder. Neste caso, autonomização e construção de poder significam possibilitar àqueles que são “mediados” uma aprendizagem potenciadora de uma autorresolução, uma prevenção de conflitos e uma aprendizagem em ação que se transforma em capacidade de atuação.

3. PLANO DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIA

3.1 Questão de investigação

Considerando os desafios e as dificuldades que o processo de integração dos refugiados nos países europeus de acolhimento tem colocado, poderá o planeamento de uma investigação-ação colaborativa a par dos procedimentos subjacentes à mediação intercultural, organizarem-se como uma resposta de intervenção adequada?

3.2 Objetivos

O delineamento da intervenção mobilizou a ação de diferentes serviços da comunidade, envolvendo a família num processo de auscultação, levantamento de necessidades e interesses. Tendo por base o problema, os parceiros envolvidos definiram os seguintes objetivos:

- Conceber e implementar um projeto de mediação intercultural assente na metodologia de investigação-ação participativa.
- Articular os princípios e metodologias da investigação-ação e da mediação intercultural.
- Operacionalizar processos de coordenação partilhada para a definição de estratégias e ações tendo em vista a integração da família na comunidade e a definição de um projeto escolar para as 7 crianças da família.
- Definir e (re)organizar uma atuação concertada entre os diferentes parceiros de forma a garantir a inclusão escolar e a aprendizagem das crianças.
- Monitorizar de forma contínua o processo de integração, envolvendo a família nesse processo.

3.3 Desenho metodológico

A investigação-ação é um método de investigação de natureza predominantemente qualitativa que se organiza em ciclos sucessivos de planificação, ação e avaliação reflexiva de uma realidade social concreta. Pressupõe a inter-relação do investigador com a realidade que estuda e onde intervém, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio contexto e à medida que os dados empíricos emergem (Máximo–Esteves, 2008).

Podemos considerar que para Lewin (1946) a investigação-ação é encarada como uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução de problemas sociais concretos. É, também, um processo que envolve mudanças pessoais e sociais deliberadas e planificadas. Em ambos os sentidos, constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade de colaboração no planeamento da ação e na avaliação dos resultados.

A investigação-ação é, pois, uma metodologia que quando utilizada pelos profissionais em exercício lhes permite ensaiarem ações progressivamente mais adequadas, distinguindo-se da prática profissional habitual por terem como suporte processos de análise e avaliação rigorosos e partilhados.

Uma investigação-ação colaborativa tem como objetivo central a ação, envolvendo investigadores que são atores no(s) contexto(s) em análise. De acordo com Bryant (1995, p. 8)

collaborative action research can therefore be defined as a variety of stakeholders cooperating together to explore questions of mutual interest through cycles of action, experience and reflection, in order to develop insights into particular phenomena, create frameworks for understanding, and suggest actions which improve practice.

De acordo com os objetivos e o contexto de realização do estudo optou-se por operacionalizar uma investigação-ação inscrita na categoria definida por Bryant (1995). Esta metodologia permitiu cumprir o duplo objetivo de nos permitir conhecer e caracterizar a realidade em análise e intervir no sentido de implementar o processo de integração de uma família de refugiados, durante um período temporal de 1 ano e 4 meses. Tivemos como guia alguns dos procedimentos identificados no eixo de atuação “Famílias” da responsabilidade

da Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), bem como o suporte concetual e operativo da mediação intercultural explicitado anteriormente.

Esta opção metodológica permitiu implementar com maior eficácia as mudanças pretendidas pois operacionaliza-se em processos integrados de ação e investigação tendo subjacente uma análise sistémica. Baseada numa sucessão de processos de planificação, intervenção/ação, observação, registo e reflexão da realidade em análise, envolveu os protagonistas nos procedimentos da pesquisa.

3.4 Participantes no estudo

Foram participantes intervenientes na investigação-ação a Cáritas Interparoquial da cidade, através da sua diretora e psicóloga estagiária, o Agrupamento de Escolas, através do seu diretor e professoras envolvidas mais diretamente na lecionação das crianças; uma Associação de Desenvolvimento Local, através da sua diretora e técnicas do Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM); a Unidade Local de Saúde, através da psicóloga da Consulta de Desenvolvimento; uma Instituição do Ensino Superior, através de um dos membros da equipa da RESMI e a família de refugiados, doravante designada por JS.

A Família JS é originária da Síria e integrava 9 membros (os pais e sete filhos menores, com idades entre os 5 e os 15 anos, à data de chegada a Portugal, ou seja, em setembro de 2017).

3.5 Procedimentos

- Realização de reuniões regulares com o objetivo de avaliar o processo de integração, reorganizar estratégias e analisar alternativas de intervenção;
- Observação e avaliação contínua das crianças, aferindo a sua evolução e dificuldades;
- Operacionalização de medidas que pretendiam dar resposta a anseios manifestados pelos pais ou pelas crianças.
- Respeitar os procedimentos éticos relativos a um estudo desta natureza. A identificação dos organismos envolvidos foi devidamente autorizada pelos participantes no estudo e que integram os diretores ou responsáveis institucionais. Respeitámos o anonimato da família e

os pais S e F assinaram um consentimento informado no momento da realização das entrevistas formais, na presença da tradutora.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

- Entrevistas formais e informais aos pais e crianças; observação participante; notas de campo; evidências de aprendizagem na escola (desenhos, textos...); registos de Incidentes Críticos; escalas e testes psicológicos padronizados (WISC – subescala de realização, considerando as dificuldades de domínio da língua portuguesa; Prova “Era uma Vez”, de Teresa Fagulha, 1997).

4. O PERCURSO DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO – ALGUNS RESULTADOS

4.1 A chegada da família à comunidade

A Família JS foi acolhida numa cidade do interior de Portugal no âmbito do programa “Cáritas Acolhe”, que prevê um apoio que se prolonga por um período de 24 meses. Nesse sentido, quando a família chegou foi-lhe cedida uma casa de habitação social, pertencente à Câmara Municipal.

A casa foi equipada com os bens materiais essenciais, incluindo eletrodomésticos, sendo explicado à família que mensalmente teriam o apoio alimentar por parte da instituição. Desde então, iniciou-se um trabalho conjunto de integração, em articulação com diversos organismos.

Assim, no que respeita ao apoio social, a família foi, desde a chegada, acompanhada por técnicas de serviço social da Cáritas e do gabinete CLAIM de uma Associação de Desenvolvimento local, bem como por uma psicóloga da Cáritas. Procedeu-se à inscrição no Centro de Saúde local, à obtenção de número do Sistema Nacional de Saúde, à inscrição na Segurança Social, além de terem sido operacionalizados os procedimentos necessários para a obtenção dos apoios sociais de direito. Foi ainda efetuado o acompanhamento aos diversos serviços, para a obtenção de documentos, às consultas médicas, vacinações e à realização de exames médicos.

No que respeita à integração escolar das crianças, foram planeadas e postas em práticas medidas com o objetivo de que o percurso fosse o mais próximo de uma educação inclusiva. Assim, numa primeira fase, os menores foram integrados numa mesma escola pertencente

a um Agrupamento de Escolas da cidade. Tratava-se de uma escola com Jardim de Infância e Primeiro Ciclo que, numa fase de integração inicial, se mostrou como a resposta mais adequada. Assim, no dia 20 de setembro de 2017, as três crianças mais novas da família iniciaram a frequência do Jardim de Infância. Os restantes menores iniciaram as aulas quando a professora de língua portuguesa não materna iniciou o seu trabalho na escola, dia 3 de outubro do mesmo ano. A partir daí, estas crianças passaram a ter aulas tanto ao nível de aprendizagem da língua e cultura portuguesa, como posteriormente de matemática, estudo do meio e expressão artística, para que mais tarde, pudessem ser incluídas em turmas de acordo com o nível etário e competências adquiridas.

Foi dada a conhecer à família a possibilidade de frequentarem aulas de português para estrangeiros, ministradas por uma professora voluntária, na Associação de Desenvolvimento Local. Trata-se de aulas de língua portuguesa de nível básico e com uma carga horária semanal de 2 horas. A mãe, FA, iniciou ainda uma Ação de Formação em Língua Portuguesa para Estrangeiros, no âmbito do Programa PPT- Português para Todos. O pai, S, inscreveu-se no Centro de Emprego em outubro de 2017 e celebrou um contrato de emprego de inserção com a Câmara Municipal, tendo o mesmo a duração de nove meses. Assim, a 13 de outubro de 2017, iniciou a sua atividade laboral na área de manutenção e reparação de espaços públicos, jardins e espaços verdes.

4.2 Perfil desenvolvimental e aspetos socioemocionais das crianças

No que respeita ao perfil desenvolvimental das crianças da família, e de acordo com as observações, notas de campo e avaliações realizadas nos primeiros meses de integração no contexto escolar, verificou-se a existência de grandes disparidades entre a fratria. Enquanto as crianças mais novas não evidenciaram problemas significativos de regulação socioemocional ou de desenvolvimento cognitivo, constatou-se que os dois filhos mais velhos do casal evidenciavam algumas dificuldades nestes domínios. Em concreto, desde as primeiras semanas em Portugal que foi claro que A, o filho mais velho da fratria, apresentava alguns comportamentos de inconformidade perante a mudança e para com a estadia em Portugal. Eram comuns os episódios de raiva e indignação, episódios de comportamento agressivo e descontrolado, tanto em contexto familiar, como na convivência com técnicos ou na escola.

As suas reações eram imprevisíveis, salientando-se que, em situações de contrariedade das suas vontades ou desejos, a sua tolerância à frustração era extremamente baixa. Era assim evidente a falta de mecanismos de *coping* adequados e ferramentas de resolução de problemas. De acordo com as notas de campo organizadas pela professora *“Desde o início, todos têm demonstrado real interesse em aprender a Língua Portuguesa, sendo A quem mais resiste e quem se recusa a executar algumas das tarefas propostas. É notória e evidente a sua contrariedade em estar na escola, em desempenhar tarefas escolares, em obedecer a regras, em cumprir deveres e em respeitar quem o rodeia” (...)*Na escola, foi demonstrando insatisfação, desagrado e tédio. Quando questionado acerca do seu estado emocional, sentindo-se incomodado, proferia um discurso agressivo, acompanhado de muitos gestos. Referiu, por diversas vezes, que pretende voltar para a Turquia para posteriormente voltar para a Síria, o seu lugar. Face a este comportamento, os seus irmãos mantêm-se em silêncio, de olhar triste e rosto fechado. (...) É um jovem adolescente emocionalmente muito instável e com bastante dificuldade em regular as suas emoções. Consegue passar de um estado de euforia para um estado de agressão em poucos minutos, ofendendo verbalmente quem o rodeia, fazendo frente com um olhar ameaçador. Urge um acompanhamento psicológico que o ajude a regular as suas emoções e a desenvolver alguns mecanismos de defesa relativamente às memórias, às vivências e às cicatrizes que trouxe da infância”.

Face a estes problemas, iniciou-se um processo de acompanhamento por uma pedopsiquiatra do Hospital Pediátrico de Coimbra - Centro Hospitalar de Coimbra, EPE, e de apoio psicológico pelas psicólogas da Cáritas e da Consulta de Desenvolvimento da ULS, ainda que com alguma resistência inicial por parte de A.

4.3 O desenrolar do processo de inclusão escolar e comunitária

De acordo com o memorando da 5ª Reunião dos parceiros envolvidos no apoio à integração da Família JS, realizada a 18 de outubro de 2018, ou seja, passados 13 meses após a sua chegada à cidade de acolhimento, o ponto da situação relativamente ao processo de integração e transição escolar das crianças era o seguinte:

- O filho mais velho, designado por A, estava a iniciar um Curso de Educação e Formação (CEF) num outro Agrupamento de escolas da cidade, prosseguindo uma via mais profissionalizante. Esta decisão teve em consideração a opinião dos diferentes intervenientes no processo, nomeadamente a opinião dos pais e de A que, a partir do 2º

período do ano letivo anterior, demonstrou o desejo de sair da Escola do Castelo, onde estava com os irmãos, pelo facto de ser um estabelecimento frequentado apenas por crianças do pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico.

A mudança no percurso escolar de A apoiou-se, portanto, na caracterização etária e comportamental do adolescente, bem como no percurso realizado no passado ano letivo, já que no 3º período do ano letivo anterior A conciliou a frequência da escola frequentada pelos seus irmãos, durante as manhãs, de forma a reforçar as suas competências na Língua Portuguesa, com a ida diária à sede do Agrupamento onde frequentou aulas de música e atividades em clubes extracurriculares, com alunos do 2ª ciclo do Ensino Básico.

Em geral, a integração no novo contexto estava a ser positiva apesar do seu comportamento continuar a revelar alguma instabilidade e dificuldades em controlar a expressão de emoções negativas. Continuava a ser seguido em consulta de pedopsiquiatria, em Coimbra, mas reduziu a necessidade de fazer uso de medicação e a regularidade das consultas.

- J, 2º irmão da fratria, e AM, a criança de género feminino mais velha, aguardavam a transição para a sede do Agrupamento, no final do mês de outubro, onde estava prevista a frequência de algumas disciplinas da área das expressões, numa turma do 5º ano. Paralelamente, estava programado o apoio fora da sala de aula nas áreas da matemática e das ciências naturais, bem como a frequência de alguns clubes, tendo em vista o desenvolvimento de competências transversais fundamentais para o seu processo de socialização e o reforço das competências na Língua Portuguesa.

A decisão sobre a transição destas duas crianças para uma nova escola teve na sua base não só o seu nível etário mas também algumas preocupações relativamente ao seu percurso desenvolvimental.

Os diferentes intervenientes consideraram que esta mudança, mesmo que não isenta de algumas preocupações e alguma necessidade de apoio, lhes iria permitir desenvolver algum sentido de afirmação pessoal e de autonomia, pelo facto de poderem contactar com crianças mais próximas do seu nível etário, constituindo modelos de identificação importantes.

O facto de A ter transitado para uma escola diferente e, considerando o seu poder sobre os seus irmãos mais novos, permitiu a AM e J uma maior afirmação das suas identidades e conquista de autonomia.

- As crianças mais novas continuavam a frequentar a mesma escola, integradas em turmas adequadas ao seu nível de aprendizagem. Destacamos o caso de N, a criança mais velha a permanecer nesse contexto, frequentando uma turma do 2º ano de escolaridade. Esta criança continuava a revelar competências e motivação no processo de aprendizagem, sendo o caso de maior sucesso de inclusão no contexto escolar. Revelava um domínio adequado da língua portuguesa e também competências de ajustamento socioemocional.

Foi ainda referida a possibilidade de N começar a frequentar uma academia ou clube de ginástica, considerando o seu interesse e competências evidenciadas nesta área.

De acordo com o exposto, após um ano da sua vinda para esta cidade, as crianças que no primeiro ano letivo estiveram juntas numa turma com o apoio de uma professora que pretendeu garantir a aprendizagem da língua portuguesa, transitaram para outras turmas de acordo com o seu nível etário e competências adquiridas, dando início a um percurso escolar mais próximo de uma educação inclusiva.

No ano letivo de 2018-2019 foi colocada uma outra professora para garantir o apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa mas a sua intervenção decorreu no contexto espacial e temporal do funcionamento das turmas que as crianças frequentavam.

Se no momento de acolhimento, perante um ambiente estranho, pleno de desafios socioculturais, emocionais, cognitivos e linguísticos, foi importante que os elementos da fratria se mantivessem juntos no mesmo espaço escolar e com a mesma professora, garantindo a continuidade de cumplicidades e da dinâmica relacional estabelecida entre eles, foi também importante ponderar a progressiva transição para diferentes contextos de acordo com o seu nível desenvolvimental, assegurando, ao mesmo tempo, o contacto com outras aprendizagens e novas interações sociais.

A professora desempenhou um papel primordial como figura securizante, assegurando a transição para a comunicação, a convivência e a exploração do “novo mundo”.

5. ANÁLISE FINAL – CONSTRANGIMENTOS E EVIDÊNCIAS DE SUCESSO

A integração de refugiados nos países de acolhimento é um processo complexo e em construção contínua, dependente das teias relacionais e comunicativas que se vão estabelecendo. Segundo Machado (2002) citado por Zarro (2017, p. 18) “a integração a longo prazo pode ser sinónimo da consolidação entre a população autóctone e as populações migrantes de um sentimento recíproco de pertença à mesma sociedade global”. A integração está, pois, intrinsecamente relacionada com o envolvimento e participação nas dinâmicas económica, cultural, educacional e cívica de uma sociedade.

Uma das dimensões que, na nossa perspetiva, se organiza como uma evidência desse processo é a construção de projetos de futuro (a médio e longo prazo) projetados nos contextos do país de acolhimento. Dependendo das experiências vivenciadas durante o período de acolhimento, os refugiados percecionam de forma diferenciada a integração, desenvolvendo, ou não, uma perceção positiva e de confiança que condicionará as suas ações e os seus projetos.

A análise da situação atual da família permite-nos identificar um percurso de integração individual e social com algumas evidências de sucesso. A família conta atualmente com mais uma criança já nascida em Portugal e, de acordo com os dados recolhidos na entrevista realizada em dezembro de 2018, gostariam de continuar na cidade que os acolheu depois de terminado o período de acolhimento (setembro de 2019), situação que continua a verificar-se até à presente data.

A análise da situação escolar das diferentes crianças revela que estão a realizar progressos nas aprendizagens formais evidenciando alguma integração social no contexto educativo. Fizeram progressos notáveis na aprendizagem da língua portuguesa, base estruturante da aquisição de diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, iniciaram um percurso escolar mais adequado às especificidades do seu nível etário e características individuais, o que tem permitido o desenvolvimento de relações interpessoais mais diversificadas, quer com o grupo de pares quer com diversas figuras adultas de referência. Persistem, naturalmente, inseguranças e conflitos associados a aspetos culturais (Exs.: alimentação, vestuário, período do Ramadão) que têm sido assumidos de uma forma cuidadosa e atenta pelos responsáveis educativos e pela família.

Evidenciamos, como dimensão facilitadora dos resultados alcançados, a atitude que os pais têm manifestado, valorizando a importância da aprendizagem e o papel da escola nesse processo.

Centrando-nos na análise do sistema familiar, constatámos que, se os primeiros meses na cidade de acolhimento evidenciaram uma estrutura fechada ao mundo exterior, hierárquica e rígida na distribuição de funções e poder, tem-se verificado uma progressiva abertura aos sistemas envolventes.

Para além de fatores culturais que condicionam os modelos de organização dos sistemas familiares, podemos associar o funcionamento familiar inicial à necessidade da família se manter unida perante as adversidades que vivenciaram, sentindo ser necessário manter uma atitude de alguma desconfiança perante as “ameaças” exteriores. Entretanto, foram progressivamente construindo uma relação de confiança com os diferentes interlocutores envolvidos no apoio à sua integração, assistindo-se a uma progressiva autonomia dos diferentes membros da fratria, geradora de novas dinâmicas familiares.

Um dos exemplos de “abertura” evidenciada pela família traduz-se nos convites para alguns dos participantes no estudo visitarem e almoçarem na casa da família ou na sua participação em eventos organizados pela Associação de Desenvolvimento Local e as relações sociais e de entreajuda que mantém com alguns elementos da vizinhança.

Existe, contudo, um constrangimento relacionado com o facto do pai, S, estar neste momento desempregado.

A situação laboral do pai assume, na nossa perspetiva, um papel central no processo de integração de toda a família pelo que a diretora da Cáritas, em coordenação com a Associação de Desenvolvimento Local, está preocupada em analisar as alternativas de trabalho disponíveis. Será um processo que necessita ser negociado com o casal, valorizando o seu papel para o equilíbrio e bem-estar da família. Permanecer na comunidade que os acolheu após o período formal de acolhimento tem permitido reforçar as aprendizagens já alcançadas, a construção de um sentimento de estabilidade e continuidade relacional, garantia de confiança e de investimento num projeto de vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação-ação colaborativa constitui, na nossa perspetiva, uma via insubstituível para a produção de conhecimento orientado para a ação, permitindo delimitar um problema específico, planificar e intervir de forma particular e sistémica. Ao longo da realização do estudo, nenhum dos intervenientes assumiu de forma individual o papel de mediador intercultural, mas as relações delineadas e construídas permitiram que as dinâmicas específicas dos processos de mediação fossem (re)construídas na interação. As práticas de mediação intercultural estão intrinsecamente relacionadas com a operacionalização de conceitos como a comunicação, o diálogo, a participação, a capacitação, a inclusão e coesão sociais. De acordo com Silva, Piedade, Morgado e Ribeiro (2016, p.12) “a mediação é um procedimento que privilegia a cooperação e a participação dos mediados na procura de uma solução para os seus conflitos ou problemas, mutuamente satisfatória e potencialmente duradoura. Ao promover a participação na construção de soluções satisfatórias, promove simultaneamente a aprendizagem da cooperação, a construção dos laços sociais e a coesão social.”

Tendo como base a análise destes pressupostos é possível e pertinente identificar pontos convergentes entre os desenhos investigativos assentes na investigação-ação colaborativa e as metodologias de suporte à intervenção em mediação intercultural. Mais do que pontos de convergência, salientamos o papel de enriquecimento conceptual e metodológico que a articulação entre estas duas abordagens pode potenciar, permitindo operacionalizar um modelo alternativo de intervenção promotor de transformações mútuas e integradas, de educação e autonomização dos atores e das comunidades intervencionadas.

De acordo com o exposto, o delineamento da pesquisa revelou-se adequado às circunstâncias e aos objetivos do estudo, permitindo organizar dados, (re)definir estratégias e implementar dinâmicas promotoras do processo de integração e, paralelamente, o desenvolvimento pessoal e/ou profissional dos intervenientes.

Pretendemos, contudo, afirmar a necessidade de prosseguir a investigação-ação iniciada pois é fundamental continuar a monitorizar o processo e definir estratégias que sustentem o desenvolvimento do processo de integração dos diferentes membros da família JS. Há também a decisão de estender o estudo a outras famílias de refugiados Sírios, acolhidos mais recentemente pela Cáritas Interparoquial, bem como de partilhar a experiência desenvolvida com profissionais e organismos noutros locais do território nacional.

7. REFERÊNCIAS

- Almeida, H., Albuquerque, C. & Santos, C. (2012), Dinâmicas processuais e estratégicas da mediação em contextos de conflito e de mudança social, comunicação apresentada no *VIIIth International Conference of the World Mediation Forum “Tiempo de mediación, Liderazgo y Acción para el Cambio”*, realizado entre 18 e 21 de Outubro de 2012, Valência (Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323784524_Dinamicas_processuais_e_estrategicas_da_mediacao_em_contextos_de_conflito_e_de_mudanca_social).
- Associação para o Desenvolvimento do Concelho de Mora (2015). *A Mediação Intercultural. Portal Pare, Escute e Olhe*. (disponível em <https://adcmoura.pt/pareescuteolhe/?p=273>).
- Bryant, P. (1995). *Collaborative Action Research – On the cutting edge*. Disponível em https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/.../Bryant_Paul.pdf?...1...
- Casa-Nova, M. (2009). A Mediação Intercultural e a Construção de Diálogos entre Diferentes: Notas soltas para reflexão. Comentário ao Painel: Mediação Intercultural, *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores*. (Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPISE/contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf
- Fagulha, T. (1997). *Era uma Vez, Prova Projectiva para Crianças*. Lisboa: CEGOC
- Fagulha, T. (1997). *Manual e Caderno de Registo de Respostas da Prova Projectiva, “Era uma Vez”, para Crianças*. Lisboa: CEGOC
- Giménez, R. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.
- International Organization for Migration (2017). *International Migration Report. United Nations*. Disponível em http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Liddicoat, A. (2016). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives Studies in Translation Theory and Practice* 24(3), 354-364. Taylor & Frances Online, disponível em <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.980279>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McGregor, E., & Ragab, N. (2016). *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. Disponível em <https://www.merit.unu.edu/publications/uploads/1473335881.pdf>.
- Santinho, M. (2013). *Afinal, que Asilo é este que não nos protege?*. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Silva, A., Piedade, A., Morgado, M. & Ribeiro, M. (2016). Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural. *Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural. Alto Comissariado para as Migrações*, I.P. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2374/1/Atas_RESMI_final.pdf.
- Zarro, S. (2017). *Perspetivas de Integração por parte dos Refugiados numa Comunidade do Litoral de Portugal*. (Dissertação de Mestrado), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Disponível em <https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/3020/1/DissertacaoMestradoSusanaZarro.pdf>.

ELABORAÇÃO DE JOGO EDUCACIONAL NA FARMACOLOGIA: A VALIDAÇÃO POR ESPECIALISTAS

Karla Meira Castro Zepponi¹, Luzmarina Aparecida Doretto Braccialli² e Osni Lázaro Pinheiro³

^{1,2}Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), São Paulo, Brasil, ¹ka.zpp@hotmail.com; ²luzbra@terra.com.br

³Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), São Paulo, Brasil, ³osnilp@terra.com.br

Resumo. A utilização de tecnologia educacional, por meio de estratégia lúdica, pode facilitar a aprendizagem dos estudantes. Construir um jogo para os estudantes do Curso Técnico de Farmácia de uma Instituição Pública de Ensino do Estado de São Paulo e o validar, por juizes da área da Educação e Farmacologia. Estudo qualitativo, de natureza descritiva e observacional, realizando a coleta de dados prospectiva, com quatro juizes da área de Educação e quatro de Farmacologia. O juizes validaram o jogo, preenchendo os instrumentos, que foram analisados, readequados e submetidos novamente aos juizes, para nova validação. Os dados qualitativos foram organizados a partir de núcleos de sentido, e a análise foi de conteúdo, na modalidade temática. Emergiram três categorias: o papel do jogo e o papel do professor, a jogabilidade e a importância da aprendizagem significativa no jogo. A abordagem do jogo educativo pelos juizes foi relevante como estratégia lúdica e ferramenta de aprendizagem. Os juizes apontaram melhorias na construção do jogo para ensino em Farmacologia, apresentando conteúdo adequado para o ensino técnico, com temas da prática farmacêutica, articulando o conhecimento e o raciocínio e despertando o interesse do estudante.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Jogo; Material Didático.

ELABORATION OF EDUCATIONAL GAME IN PHARMACOLOGY: VALIDATION BY SPECIALISTS

Abstract. The use of educational technological resources, through the development of a game, provides a playful strategy to facilitate student learning. Build an amusing game for students enrolled in the Technical Pharmacy course at a Public Teaching Institution in Sao Paulo State, and validate it by judges specialized in the areas of Education and Pharmacology. Descriptive and observational qualitative study, prospective data collection, with eight judges in the areas of Education and Pharmacology. These judges validated the game by filling in the instruments, which were analyzed, readjusted and submitted again to the judges, for further validation. The qualitative data were organized from the core of meanings and the analysis was by content, in the thematic modality. Three categories emerged: the role of the game and the role of the teacher, gameplay and the importance of meaningful learning in the game. The approach of the educational game by the judges was relevant as a ludic strategy and learning tool. The judges pointed out improvements in the construction of the game for teaching in Pharmacology, presenting a clear content, with context and real issues in the professional area, articulating knowledge, reasoning and arousing the student's interest.

Keywords: Learning; Education; Game; Teaching Materials.

1. INTRODUÇÃO

O Curso Técnico em Farmácia, no Brasil, tem como propósito a formação de um profissional que atenda às necessidades da sociedade. Nesse sentido, deve favorecer a formação de técnicos críticos, reflexivos e criativos, os quais possam realizar transformações na prática profissional em que estão inseridos (Conselho Federal de Farmácia, 2001). Dentre os

conhecimentos básicos imprescindíveis para a formação do Técnico de Farmácia estão aqueles relacionados à terapêutica medicamentosa.

Para uma compreensão mais ampla da terapêutica medicamentosa, é importante que o Técnico de Farmácia tenha domínio de processos como seleção, produção, aquisição, programação, armazenagem, distribuição e dispensação de medicamentos. Este último se refere ao atendimento individualizado, com relação de confiança entre cliente e farmacêutico, que fará as orientações para o uso do medicamento (Angonesi & Rennó, 2011). Além disso, conceitos básicos de Farmacologia, como farmacocinética, farmacodinâmica e manipulação das diversas formas farmacêuticas também são necessários (Rang, Ritter, Flower, & Henderson, 2016).

Entretanto, a complexidade dos conhecimentos biológicos envolvidos em Farmacologia, relevantes para a compreensão do percurso do fármaco no organismo e também de sua ação nos diferentes órgãos, associados ao perfil do estudante de cursos de formação técnica em Farmácia, faz surgir um novo desafio para os educadores.

O desafio reside na escolha de uma estratégia educacional capaz de despertar o interesse de um jovem em processo de formação e que frequentemente ainda não possui uma ideia concreta da representatividade de seu futuro campo de atuação.

Nesse contexto, insere-se o professor, o qual, com criatividade e utilização de métodos de ensino e aprendizagem ativos, pode tornar mais prazerosa a aquisição dos conhecimentos de Farmacologia, importantes para a formação técnica, aproximando o conteúdo aprendido no âmbito escolar com a realidade do mercado de trabalho.

Os materiais didáticos utilizados para o ensino técnico nem sempre atingem as necessidades educativas dos estudantes dessa modalidade de ensino. Essa dificuldade faz com que os professores tenham de tornar aulas mais criativas e que despertem a atenção dos seus alunos. Para isso, podem empregar a diversidade dos recursos tecnológicos atualmente existentes, inclusive as informações do mundo virtual (Moran, 2000).

Essa nova abordagem pode tornar o estudante protagonista de sua formação, expondo seus conhecimentos como cidadão capacitado por suas experiências vividas. Por sua vez, o professor também precisa romper com os paradigmas do ensino tradicional, centrado na sua figura e caracterizado pela transmissão de conhecimentos (Assis, 2001).

Novos caminhos mostram um melhor direcionamento, buscando o “aprender” e, para isso, não se pode partir do princípio de que o professor é o único detentor do conhecimento. A literatura disponível sobre formação docente está permeada de preocupações relativas à necessidade de melhoria no perfil desses profissionais. Além disso, esses professores precisam estar aptos a usar os melhores recursos disponíveis para fortalecer suas atividades educativas.

Nesse sentido, atividades lúdicas representam igualmente importantes recursos educacionais para a formação de estudantes de cursos técnicos, tornando as aulas mais interessantes e facilitando uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A literatura registra diversas experiências dessa natureza na Educação Profissional de Nível Técnico, como é o caso de uso de animações, jogos de tabuleiro e outros recursos existentes na Web (Justus & Francisco, 2012).

Em um estudo realizado com estudantes do Curso Técnico de Farmácia que teve como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina “Boas Práticas de Fabricação em Farmácia”, o conteúdo programático foi problematizado após a exposição de um filme de desenho animado. Essa estratégia foi utilizada em virtude de os conteúdos da disciplina serem considerados pelos professores como de difícil assimilação para os estudantes. Além disso, geralmente os livros que abordam esses conteúdos são tidos como muito teóricos, com transcrição de normas e ausência de casos que promovam reflexões da prática profissional (Melo, Molino, Ribeiro, & Romano-Lieber, 2017).

Nessa experiência, o emprego de desenho animado proporcionou a melhoria da qualidade das aulas, tornando-as mais atrativas e de fácil assimilação. As cenas do filme funcionaram como temas geradores de discussão, propiciaram a fixação dos conteúdos, além de terem proporcionado a discussão de situações reais para sala de aula. As avaliações dessa atividade mostraram que tal estratégia de ensino contribuiu para formação de um estudante crítico e comprometido com as implicações sociais e futuras tomadas de decisão, no âmbito profissional (Melo, Molino, Ribeiro, & Romano-Lieber, 2017).

O universo lúdico manifesta um caráter irreverente, imaginativo e criativo de relações sociais, e a disputa está presente nas experiências da vida cotidiana. A natureza lúdica não está restrita somente a jogos: acontece nas artes, nas organizações e até mesmo em religiões e relacionamentos nem sempre explícitos (Pires, Gottems, & Fonseca, 2017). O jogo permeia as regras e sua subversão, apreensão e descontração, assim como invade o real e o

imaginário, aspectos envolvidos nas ações humanas, de sorte a trazer conexão com a realidade (Pires, Gottems, & Fonseca, 2017). O jogo de tabuleiro apresenta concepção lúdica, podendo ser responsável pelo desenvolvimento do pensamento crítico que foge do conhecimento *unidirectional* (Fornari & Fonseca, 2019). A aprendizagem pode ser concretizadas por meio de cursos, oficinas, palestras, grupos de estudo, jogos de simulação, jogos educativos eletrônicos com acessos em *smartphone*, *tablet* e computadores e jogos de tabuleiro, desde que tenham fins didáticos (Fornari & Fonseca, 2019; Serafim, Silva, Alcântara, & Queiroz, 2019).

Tendo em vista as premissas apresentadas, a construção de um tabuleiro com perguntas e respostas direcionadas ao trabalho dos conteúdos da disciplina de Farmacologia, voltada ao Ensino Técnico de Farmácia, poderá promover uma atividade lúdica para a aquisição e a troca de conhecimentos entre os participantes.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo construir e validar um jogo educativo sobre Farmacologia para o Ensino Técnico de Farmácia.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza descritiva e observacional, com coleta de dados de maneira prospectiva. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos de um Instituição Pública do Estado de São Paulo, Brasil (CAAE 03948318.4.00005413). Este trabalho envolveu a validação de um jogo de tabuleiro desenvolvido pelos autores desta pesquisa, com a utilização de conteúdos de Farmacologia.

Em um primeiro momento, o grupo de pesquisa responsável por este projeto discutiu sobre as melhores opções de jogos a serem usados. Foram feitas buscas na literatura científica, a fim de identificar as características desejáveis para a elaboração de jogos educativos. Nesse sentido, o jogo foi elaborado com estruturas que estimulavam o processo de ensino e aprendizagem, de forma lúdica e pedagógica. O formato, as cores, as imagens que conferem descontração e interatividade, assim como os conteúdos e as regras visavam a uma coerência para facilitar a organização e a compreensão do jogo, proporcionando ao aluno participar espontaneamente da atividade (Serafim, Silva, Alcântara, & Queiroz, 2019; Ventura, Souza, & Moulin, 2016).

O conteúdo de Farmacologia foi abordado em linguagem condizente com as necessidades de estudantes de curso técnico, com clareza na redação, articulação de situações vivenciadas na prática profissional do técnico farmacêutico, propiciando o raciocínio dos estudantes.

O tabuleiro foi impresso em madeira com fibra de média densidade (MDF) e corte a *laser*. As cartas coloridas foram impressas em gráficas, enquanto os pinos foram feitos em impressora 3D. Os conteúdos foram desenvolvidos com a abordagem de situações possíveis do cotidiano de uma farmácia, por meio do conteúdo aprendido em sala de aula, como a farmacodinâmica, a farmacocinética e as interações medicamentosas.

As cartas do jogo com perguntas e respostas contemplaram trinta questões de Farmacologia, no formato de múltipla escolha. Foi também preparado um manual contendo todas as regras do jogo, as informações das cartas-bônus que poderiam ajudar o estudante, no decorrer do jogo, a quantidade de participantes e a forma de jogar.

Após a confecção do jogo de tabuleiro, foi realizada a validação desse material lúdico/didático por um painel composto por dois grupos de juízes com *expertises* em Farmacologia (n=4) e Educação (n=4).

Os juízes da área de Farmacologia receberam um questionário contendo critérios de avaliação relacionados ao “Objetivo/Conteúdo” e outros ligados à “Relevância do jogo”. Por sua vez, os juízes da área da Educação receberam um questionário contemplando os critérios para avaliação da “Estrutura/Organização” e “Ludicidade do jogo” (Pires, Gottens, Silva, Carvalho, Melo & Fonseca, 2015).

Todos os questionários possuíam um campo aberto, a fim de que os juízes manifestassem livremente suas opiniões sobre os critérios de avaliação abordados. As identificações dos juízes avaliadores foram feitas por códigos alfanuméricos, “J” de 1 a 8.

Os dados qualitativos provenientes dos campos abertos foram avaliados por meio de técnica de análise de conteúdo, modalidade temática. A análise de conteúdo preconiza a cientificidade, é uma técnica derivada das características citadas com frequência no conteúdo, examinando comunicações para a obtenção de indicadores que permitam a inferência dos conteúdos das mensagens (Bardin, 2012; Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016). A análise temática compreende relações entre palavras e frases ou resumo e, através delas, trabalha a descoberta de núcleos de sentidos, nos quais a frequência com que as palavras ou frases se

repetem podem significar algo. A metodologia deste estudo envolveu uma leitura compreensiva do material, a forma de classificação das palavras ou frases que conotam o mesmo sentido, seguidas de uma categorização e, a partir de então, foram definidos os núcleos de sentido (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016).

O uso dessa técnica favoreceu uma interpretação das descrições emitidas pelos juízes, com maior objetividade.

A análise qualitativa é composta de estruturas como a vivência, senso comum e ação; esses pontos culminam na análise, trazendo compreensão, interpretação e dialeto (Minayo, 2012). Enfoca a complexidade da subjetividade, levando em conta as diferentes formas de interpretação de cada indivíduo, vistas por diferentes olhares.

As experiências e reflexões vividas por cada um culminam em uma interpretação única, a qual depende da vivência diante de cada fato ocorrido e absorvido. O senso comum advém do conhecimento adquirido por meio das experiências e vivências que conferem ao sujeito a possibilidade do agir, embasado em seus valores e pensamentos. A compreensão vem da junção desses fatores, propiciando um entendimento singular de cada situação, podendo trazer discordância diante de um fato analisado por vários indivíduos (Minayo, 2012).

A construção do material teve por finalidade contemplar os detalhes de informações, sem contaminações de interpretações precipitadas. A intenção é compilar os achados, seguindo uma ordenação (esse material foi ordenado por avaliações), depois classificações (critério por apontamentos positivo e negativos), por fim, a definição das temáticas com apontamentos relevantes (Minayo, 2014; Moreira, Higa, Braccialli, Moraes, Tonhom, & Pinheiro, 2019). Ora, sem desprezar os detalhes, permeando o significado que os comentários expressam, o sentido da fala e o contexto empírico, a análise acontece após a compreensão profunda, embasada na teorização, na intenção de produzir um material fidedigno, com informações concisas e fiéis (Minayo, 2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise qualitativa, a formação essencialmente técnica referente aos dados obtidos nos campos abertos, agrupados por ordem, classificação e análise, emergiram dos depoimentos dos juízes, por intermédio de três categorias: o papel do jogo e o papel do professor – envolvendo a fácil compreensão, estratégias de raciocínio e uma linguagem adequada, o uso de intencionalidade, o jogo como ferramenta pedagógica, o incentivo à busca de conhecimento, a sistematização do professor, a relação intencional do processo de ensino e aprendizagem, o tema e o objetivo; a jogabilidade – que compreende a confiança, a satisfação e a motivação do estudante pelo jogo, a construção do conhecimento, a organização, o respeito, a disciplina, a cooperação, a resolução com soluções, as regras claras, a dinamicidade e a diversão; e a importância da aprendizagem significativa no jogo – a qual aborda a relevância do conteúdo, o conteúdo prévio, o conteúdo associado com a realidade da profissão, os exemplos reais com conteúdo teórico, a interação com questões desafiadoras; não privilegia a memorização, porém, faz circular saberes, a autoavaliação, a aprendizagem divertida e o aprendizado consciente (Serafim, Silva, Alcântara, & Queiroz, 2019).

3.1 Papel do jogo e o papel do professor

A intencionalidade do jogo como ferramenta de aprendizagem, com linguagem adequada e cuidados na elaboração de regras, objetivo e tema do conteúdo, traz uma melhor compreensão, tendo sido percebida pelas colocações dos juízes na avaliação:

Acredito que o título poderia ser complementado com um subtítulo, especificando qual o conhecimento sobre Farmacologia este jogo abordará. (J2)

Objetivo será alcançado se o estudante/jogador responder corretamente as questões e/ou se tiver sorte, pois se um jogador tirar com maior frequência que os demais as cartas com “ir a biblioteca”, “ir para praia” será retardado no percurso, não por desconhecer o conteúdo, mas por falta de “sorte” mas o jogo torna possível chegar ao objetivo. (J4)

O jogo é simples e de fácil compreensão. (J5)

A estratégia em jogo para o ensino desse conteúdo é muito interessante. (J6)

Trazer o tema no Manual. (J7)

Os comentários dos juízes mostraram o papel do jogo, no objetivo proposto, que é fomentar o conhecimento por meio do universo lúdico, procurando o raciocínio em situações do âmbito profissional do técnico em Farmácia com o conteúdo de Farmacologia que leve à

aprendizagem. Nesse sentido, a construção e a busca do conhecimento, através de metodologias ativas, no caso, os jogos didáticos, contribuem para o despertar da prática da educação em saúde e seu desempenho, relacionados às habilidades e atitudes por intermédio da criticidade e reflexão que o método proporciona (Limberger, 2013).

O uso da metodologia ativa aproxima estudante e professor, resultando na aprendizagem; com efeito, o professor é um mediador que alavanca a motivação do estudante, por meio da construção do conhecimento com os jogos didáticos, pois o anseio de vencer gera desafios que possibilitam a sensação de bem-estar (Ventura, Souza, & Moulin, 2016).

O professor tem um importante papel de mediador, direcionando o estudante diante dos saberes e extraíndo da melhor forma as estruturas cognitivas em associação com novos conceitos, através de sistematização:

Para o professor precisa estar claro o uso e a intencionalidade como ferramentas pedagógicas, o tipo de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa) e quais indicadores de avaliação são os critérios, isto é, o que estará avaliando no estudante (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). (J1)

Acredito que isso se resolverá com a explanação do professor sobre o tema, tendo em vista que o jogo é uma ferramenta de aprendizagem e o professor é o mediador do processo de ensino aprendizagem. (J5)

O professor dispor de métodos variados é um processo valioso, que fomenta interesse, dinamismo; se exige uma didática mais elaborada, se requer um trabalho maior do professor, apresenta um significativo retorno de qualidade, deixando para trás os métodos passados (Ventura, Souza, & Moulin, 2016)

3.2 Jogabilidade

Trabalhar a disciplina, no contexto do jogo, marca a referência do comportamento ético e moral perante os colegas, contrário a comportamentos estáticos e tímidos; assim, busca-se o comportamento descontraído e competitivo das brincadeiras, o qual faz parte da ludicidade.

Quanto à disciplina (questão 12) é possível promover a disciplina, no entanto, em se tratando de jogos que podem estimular um caráter competitivo pode tornar-se difícil de manter a organização, respeito e disciplina dos estudantes. (J1)

Concordo que o jogo possa propiciar cooperação, mas não acredito ser salutar ao aprendizado e estímulo à competição, a não ser que essa seja bem discutida com os estudantes. Material excelente apresentação impecável parabéns. (J2)

Não compreendo que as atividades voltadas para a aprendizagem tenham relação com o comportamento no sentido da disciplina. Apenas de competição. O auxiliar será apenas leitor das perguntas, não há cooperação no sentido de interatividade, acredito que esse tipo de atividade possa ser dinâmico e agitado, que não são comportamentos próximos de estudantes interagindo com situações desafiadoras, isso não é indisciplina. (J4)

A aprendizagem pelos jogos fixa limites usados na relação social, ensejando encontros de pessoas diferentes que se organizam a partir de regras, culminando na disciplina, lealdade e honestidade. O mundo lúdico prepara o indivíduo para a sociedade, com regras coletivas, determinando limites entre a vida real e a lúdica (Faeti & Calsa, 2015).

A competitividade comporta diferenças entre resignação e significação dos papéis ocupados no jogo, favorecendo um ambiente de competição, o qual, por sua vez, estabelece relações de cooperação (Faeti & Calsa, 2015). A competição caminha junto com a cooperação, na ludicidade, é necessária para a interação dos estudantes e permeia situações socioculturais, significando valores que integrarão a vida do estudante (Faeti & Calsa, 2015). As estruturas, reunindo cor e alegria, são coerentes para facilitar a compreensão do jogo com a organização e proporcionam ao estudante participar espontaneamente das aulas, porém, o esclarecimento das regras se faz necessário, para o bom andamento do jogo (Ventura, Souza, & Moulin, 2016).

Quando as regras não estão claras, causam questionamentos, como os citados abaixo:

A maior parte das regras está clara, mas não como jogar, está um pouco confuso sobre as cartas bônus, três ficam com o jogador e as outras no monte? Em qual momento ele pegará estas? (J2)

Em “como jogar” poderia explicitar que o jogo inicia com cada jogador recebendo uma carta “pulo”, uma carta “exclua uma resposta” e uma carta “estudante”, não fica claro que essas cartas devem ser as únicas de bônus do início. (J4)

Pensei uma alternativa ao jogo que seria a inclusão de cartas específicas para o estudante/jogador que vai até a biblioteca essas cartas poderiam ter resumos que o jogador pudesse acessar. (J5)

Elaborar as regras de modo claro é primordial para o bom andamento do jogo; por isso, as sugestões nos campos abertos contribuíram significativamente para a melhoria do jogo, conforme relato dos juízes:

A questão “vá para a biblioteca” ficou melhor. Da forma como estava parecia que ir a biblioteca era uma punição, devemos sempre incentivar à busca ao conhecimento. O estudante tem que associar o ir à biblioteca como uma forma de oportunidade de melhoria. (J5)

3.3 A importância da aprendizagem significativa no jogo

A organização e a estrutura dos jogos tiveram apontamentos positivos, de sorte que os juízes acreditam que o jogo auxiliará o pesquisador a fazer uma melhor avaliação do conhecimento aprendido pelos estudantes. Os materiais utilizados em sala de aula, para aprendizagem, servem como ponte entre o que se sabe e o que se planeja ensinar, levando ao raciocínio do estudante e alcançando a teoria da assimilação (Darroz, 2018).

O ponto mais importante de todo o jogo é o conteúdo; logo, caso as estratégias, regras, estruturas estejam adequadas e o conteúdo não for apropriado e acessível ao patamar de conhecimento do ensino técnico, a proposta não terá funcionalidade. Os juízes fizeram considerações cruciais para a melhoria da proposta de aprendizagem e apontaram cuidados nas questões de memorização e a necessidade de reestruturação do conteúdo:

Para esse jogo sugiro um moderador, que poderá ser um estudante. (J3)

Caso as questões sejam muito fáceis, não haverá interesse por muito tempo, poderá, ou não, despertar interesse do ponto de vista visual ou de conteúdo. (J4)

Algumas perguntas presentes no jogo das cartas do tabuleiro eu reavaliaria o conteúdo, cartas com possibilidade de respostas ambíguas em outras não concordei com a resposta assinalada como correta, também observei que algumas cartas a pergunta estão com elaboração um pouco confusa. (J5)

Colocar mais situações problema. Existem alguns pontos em relação às perguntas e respostas apresentando imprecisões, acredito que o jogo insiste em trabalhar questões não essenciais para o cotidiano, o conteúdo está sendo bem trabalhado, apenas questões conceituais ao meu ver não são tão pertinentes. (J6)

Várias questões são respondidas com memória, penso que as questões apenas de memorização podem não despertar tanto interesse. (J7)

Não utilizar nomes comerciais, via intravenosa e endovenosa são antônimos, os conteúdos e respostas estão semelhantes, considerando o número reduzido de apresentações de medicamentos por via retal disponíveis no elenco de medicamentos padronizados nas

unidades hospitalares, consideraria alterar a opção de resposta para somente via endovenosa parenteral. (J8)

Nas considerações dos juízes, o cuidado para articular o conteúdo internalizado ao já conhecido é imprescindível. Nessa perspectiva, os conceitos pré-existentes servem como âncoras para que as novas informações se integrem ao conhecimento, o qual caracteriza a aprendizagem significativa (Darroz, 2018).

A importância do conteúdo é abordada nas descrições citadas pelos juízes:

Gostei muito e me vejo usando em sala de aula, visual amigável e perguntas objetivas. (J1)

Favorece a fixação do conteúdo. (J3)

Quando o estudante responde perguntas está testando seus saberes e, quando erra e sabe porque errou de forma consciente terá oportunidade de aprender, as questões que ilustram uma situação levam ao raciocínio, as que são objetivas de resposta direta são apenas de memorização. (J4)

Ocorre uma mescla interessante desses exemplos reais com conteúdos teóricos, o jogo contém informações importantes e cruciais, aborda adequadamente os conteúdos da disciplina, proporciona ao estudante um meio divertido e eficaz de aprendizado, as perguntas são elaboradas com exemplos de pacientes ou situações possíveis de acontecerem no exercício de sua futura profissão. (J5)

O jogo é bem interativo e traz questões relevantes quanto ao conteúdo de Farmacologia. (J7)

O conteúdo mal elaborado pode induzir ao erro da aprendizagem; por conseguinte, o pesquisador deve trabalhar o conteúdo de forma clara, a fim de minimizar a indução ao erro, embora o erro seja considerado necessário para se alcançar a resposta certa (Justus & Francisco, 2012).

Os conteúdos abordados foram estabelecidos dentro da ementa do plano de curso, associado às necessidades do cotidiano do profissional técnico farmacêutico, com o cuidado de aproveitar informações lógicas e articular uma informação com outra, apresentando pontos essenciais (Araujo & Freitas, 2017; Silva, 2002).

Diante da avaliação e das pontuações dos juízes, fica evidente a necessidade de elaborar melhor as questões com conteúdo da Farmacologia (farmacocinética e farmacodinâmica e interações medicamentosas), propiciando consonância deste com o cotidiano e levando em conta os diversos níveis de saberes que há em sala de aula.

Assim, possibilita progresso ao estudante que tem facilidade e agrega nas informações dos que têm dificuldade na absorção do conteúdo apresentado e com cautela, para não desestimulá-los.

Os comentários dos juízes apontam a possibilidade da autoavaliação dos estudantes, que pode trazer motivação, ao perceberem suas mudanças nos saberes:

Concordo que estarão fazendo circular saberes e se autoavaliando e, por isso, tendem a aprender de maneira divertida, um aspecto interessante para aprendizagem, possibilita que o estudante se veja diante dos seus saberes e não saberes, o autoconhecimento para o professor acompanhar o desempenho dos estudantes. (J4)

Os jogos são alternativas para preencher lacunas de transmissão-recepção de conhecimento, favorecendo os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e podendo proporcionar uma autoavaliação (Ventura, Souza, & Moulin, 2016).

4. CONCLUSÕES

As descrições presentes nos relatos enfatizaram a relevância de elaborar um conteúdo claro, capaz de associar o contexto do conteúdo escolar com assuntos reais, dentro da área profissional. Também fazem uma ancoragem entre vínculo e imersão dos estudantes e se tornam um ambiente favorável para absorver e articular conhecimento, apontando a viabilidade do ensino de Farmacologia por meio de um jogo o qual aproxima conhecimento e raciocínio, despertando o interesse do estudante.

O estudo oportunizou uma visão da abordagem do material que foi estudado, classificado e categorizado, a qual fomentou uma análise minuciosa, por meio dos núcleos de sentidos, ajudando a verificar um maior entendimento dos apontamentos dos juízes, os quais agregaram melhorias na proposta do jogo para ensino em Farmacologia.

Foi possível perceber que a intencionalidade do professor, como mediador, confere ao estudante uma aprendizagem voltada para o raciocínio e a reflexão, fugindo do ensino unidirecional e o tornando protagonista dentro da sala de aula.

O desenvolvimento de estratégia lúdica com objetivo definido, conteúdos adequados e regras claras permite um envolvimento entre os estudantes, com atitudes de cooperação, respeito, disciplina, integração, ensejando a construção do conhecimento e trazendo como resultado a satisfação e a motivação pela aprendizagem.

A importância dos jogos educativos, dentro do contexto da Farmacologia, associando conhecimentos prévios e novas informações, pode proporcionar uma aprendizagem significativa.

5. REFERÊNCIAS

- Angonesi, D., & Rennó, M. U. P. (2011). Dispensação farmacêutica: proposta de um modelo para a prática. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(9), 3883-3891.
- Araujo, N. M. S., & Freitas, F. R. R. (2017). Protocolo de avaliação de softwares pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para ensino de língua portuguesa. *Alfa*, 61(2), 381-408.
- Assis, M. (2001). Uma nova sensibilidade nas práticas de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 5(8), 139-140.
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Conselho Federal de Farmácia. (2001). *Resolução n. 365 de 2 de outubro de 2001. Dispõe sobre a assistência técnica farmacêutica em distribuidoras, representantes, importadoras e exportadoras de medicamentos, insumos farmacêuticos e correlatos*. Brasília (DF): Diário Oficial da União. Seção 1, p. 324.
- Darroz, L. M. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Espaço Pedagógico*, 25(2), 577-580.
- Faeti, P. V., & Calsa, G. C. (2015). Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. *XII Congresso Nacional de Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
- Fornari, L. F., & Fonseca, R. M. G. S. d. (2019). Prevenção e enfrentamento da violência de gênero por meio de jogos educativos: uma revisão de escopo. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 33, 78-93.
- Justus, J. F. C., & Francisco, A. C. (2012). Detetive da saúde: a contribuição de um jogo de tabuleiro para o ensino e a aprendizagem na área da saúde. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 5, 101-122.
- Limberger, J. B. (2013). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: relato de experiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(47), 969-975.
- Melo, D. O., Molino, C. G. R. C., Ribeiro, E., & Romano-Lieber, N. S. (2017). Capacitação e intervenções de técnicos de farmácia na dispensação de medicamentos em Atenção Primária à Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(1), 261-268.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 623-626.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14ª ed). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (1ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Moran, J. M. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. *Revista Interação - Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9, 57-72.
- Moreira, H. M., Higa, E. F. R., Braccialli, L. A. D., Moraes, M. A. A., Tonhom, S. F. R., & Pinheiro, O. L. (2019). O desafio da avaliação no internato da medicina. In *Paper presented at the Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, Lisboa Portugal.
- Pires, M. R. G. M., Gottems, L. B. D., & Fonseca, R. M. G. S. (2017). Recriar-se lúdico no desenvolvimento de jogos na saúde: referências teórico-metodológicas à produção de subjetividades críticas. *Texto & Contexto*

- *Enfermagem*, 26(4).

- Pires, M. R. G. M., Gottens, L. B. D., Silva, L. V. S., Carvalho, P. A., Melo, G. F., & Fonseca, R. M. G. S. (2015). Desenvolvimento e validação de instrumento para avaliar a ludicidade de jogos em saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(6), 981-990.
- Rang, H. P., Ritter, J. M., Flower, R. J., & Henderson, G. (2016). *Farmacologia*. (8ª ed). São Paulo: Koogan.
- Serafim, A. R. R. d. M., Silva, A. N. S., Alcântara, C. M. d., & Queiroz, M. V. O. (2019). Construção de serious games para adolescentes com diabetes mellitus tipo 1. *Acta Paulista de Enfermagem*, 32(4), 374-381.
- Silva, C. R. (2002). *MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados*. (Tese de Doutorado não publicada), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84254/182757.pdf?sequence=1>.
- Ventura, J. P., Souza, S. K., & Moulin, M. M. (2016). A importância do uso de jogos didáticos como método facilitador de aprendizagem. In *Paper presented at the XX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VI Encontro de Iniciação à Docência, Universidade do Vale do Paraíba*.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

Rodolfo de Oliveira Medeiros, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini e Monike Alves Lemes

Faculdade de Medicina de Marília, Brasil. rodolfo.famema@hotmail.com; hirifael@gmail.com; marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com; monikealvesx3@gmail.com

Resumo. Identificar evidências literárias sobre as estratégias para formação continuada de professores da graduação em saúde. Revisão Integrativa da Literatura, desenvolvida em seis etapas: Pergunta de pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, categorização, avaliação, interpretação e redação final. Realizaram-se buscas nas bases de dados *Lilacs*, *Medline*, *Bdenf*, *Cumed*, *Scopus*, *Scielo*, *Eric* e *Web of Science*. Os critérios de inclusão foram estudos primários, publicados entre 2014 e 2020, nos idiomas português, inglês e espanhol, que abordavam a temática proposta. Selecionados 32 artigos dos quais emergiram dez categorias analíticas: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Workshop, Design Thinking, Problem-Based Learning (PBL), Educação à distância (EAD), Cursos de formação pedagógica, Reflexão da prática, Taxonomia de Bloom, Desenvolvimento de competências e Personificação. No atual contexto educacional, há uma ampla diversidade de estratégias de capacitação docente, tendo em vista a especificidade de cada cenário. A pesquisa qualitativa é um meio que permite ampliar esta compreensão.

Palavras-chave: Formação de Professores; Capacitação Docente; Revisão da Literatura; Pesquisa Qualitativa.

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN HEALTH

Abstract. To identify literary evidence on strategies for continuing education of undergraduate health professors. Integrative Literature Review, developed in six stages: Research question, inclusion and exclusion criteria, categorization, evaluation, interpretation and final writing. Searches were carried out in the *Lilacs*, *Medline*, *Bdenf*, *Cumed*, *Scopus*, *Scielo*, *Eric* and *Web of Science* databases. The inclusion criteria were primary studies, published between 2014 and 2020, in Portuguese, English and Spanish, which addressed the proposed theme. 32 articles were selected from which ten analytical categories emerged: Information and Communication Technology (ICT), Workshop, Design Thinking, Problem-Based Learning (PBL), Distance education (EAD), Pedagogical training courses, Reflection of practice, Bloom's Taxonomy, Skills Development and Personification. In the current educational context. There is a wide variety of teacher training strategies, in view of the specificity of each scenario. A qualitative research is a means to expand this understanding.

Keywords: Teacher Training; Integrative Literature Review; Qualitative Research.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tornou-se relevante nos últimos anos, pois se espera que atuem como agentes de mudanças, respondendo aos desafios contemporâneos (Ferreira & Nunes, 2019), uma vez que o uso de Métodos de aprendizagem ativa tem surgido no cenário educacional por serem considerados inovadores, possibilitando o aprender a aprender, pautados nas vertentes da pedagogia crítica e reflexiva (Silva, Senna, Teixeira, Lucietto, & Andrade, 2020). Nesses métodos, o papel do professor pressupõe as funções de mediador,

estimulador e inovador da aprendizagem, estimulando o educando a pensar e promovendo condições de construir, refletir e transformar (Iara, Mendes, Ribeiro, & Padilha, 2020).

Grande parte dos docentes entende a necessidade de estarem motivados, buscando maior envolvimento com a proposta de ensino aprendizagem (Almeida & Batista, 2014), embora outros priorizem somente alunos da pós-graduação, deixando para os professores mais novos a missão de ministrar aula, evidenciando a necessidade de capacitação docente (Tsuji & Aguilar-da-Silva, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais indica como fundamentos para a formação docente, a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, além de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Lei n. 9.394, 1996). Nesse contexto, a Educação Permanente (EP) e a Educação Continuada (EC) surgem como ferramentas no desenvolvimento de professores da graduação em saúde (Lazarini & Francischett, 2010).

A EP é compreendida como um processo pedagógico que relaciona serviço, docência, ensino e saúde, contribuindo para o desenvolvimento profissional, a gestão setorial e o controle social. Tem como base os pressupostos dos métodos da aprendizagem ativa, contrárias as transmissivas, onde, nesta concepção, problematizar significa pensar na prática (Cardoso, Costa, Costa, Xavier, & Souza, 2017).

A EC consiste em um conjunto de práticas que objetivam mudanças “pontuais” nos modelos de atenção à saúde uma vez que busca oportunizar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, para que ele atinja sua capacidade profissional e desenvolvimento pessoal (Bezerra, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos da área da saúde apontam para uma formação centrada no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiada no professor como facilitador e mediador. As mesmas se posicionam favoráveis a uma mudança da prática sobre a teoria, flexibilizando a construção de projetos pedagógicos, inovadores para a formação profissional (Kussakava & Antônio, 2017).

2. OBJETIVO

Identificar evidências literárias sobre as estratégias para formação continuada de professores da graduação em saúde.

3. METODOLOGIA

Foi realizado um estudo exploratório-descritivo de natureza qualitativa, no qual foram utilizados artigos com abordagem qualitativa e quantitativa, a partir do método de Revisão Integrativa da Literatura (RIL). Este método possui abordagem ampla, embasada na prática baseada em evidências (Ganong, 1987), e permite que o pesquisador compreenda de uma maneira geral o fenômeno estudado (Souza, Silva, & Carvalho, 2010).

A RIL pode ser considerada um método de pesquisa que auxilia na aquisição de um novo conhecimento, por meio de busca, análise e discussão de evidências científicas (Ganong, 1987).

O desenvolvimento da RIL percorre seis etapas: 1- Elaboração da pergunta norteadora: Etapa fundamental na condução do estudo, pois irá delimitar o recorte temático que será pesquisado, os resultados que serão analisados e o tipo de literatura que será estudada; 2- Definição de critérios para inclusão e exclusão; 3- Definição das informações a serem extraídas e categorização dos estudos: a categorização ocorre em concordância com o movimento de responder a pergunta de pesquisa, elencando categorias analíticas a fim de recorrer a análise minuciosa no passo seguinte; 4- Avaliação dos resultados: A partir da categorização, analisa-se sob a ótica da literatura mais recente e de acordo com os referenciais teóricos que fundamentam as categorias encontradas, buscando suas convergências e divergências; 5- Interpretação e discussão dos resultados: Trata-se da etapa em que o pesquisador realiza a comparação com o conhecimento teórico, através de um movimento de intersecção e diálogo entre os resultados obtidos na etapa 4 e os referenciais teóricos, permitindo realizar inferências e implicaturas; 6- Redação final da pesquisa: Trata-se da apresentação da Revisão, etapa indispensável para compartilhar o novo conhecimento elaborado, permitindo a comunidade científica releitura, conforme preconiza a Prática Baseada em Evidências (Ganong, 1987, p. 52).

A questão norteadora adotada para este estudo foi: quais estratégias devem ser utilizadas para capacitação continuada do professor da graduação em saúde, descritas na literatura?

Para seleção dos artigos, foram realizadas buscas nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), Centro Nacional de Informação de Ciências Médicas de Cuba (CUMED), Base de Dados de Enfermagem (BDENF), Banco de dados de resumos

e citações de artigos para jornais e revistas acadêmicos (SCOPUS), *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Science Citation Indexes* (Web of Science). Para a realização da busca estruturada foram utilizadas as seguintes estratégias: ((“Educação Continuada” OR “Capacitação de Professores”)) AND ((“Educação Superior” OR “Aprendizagem Baseada em Problemas “)), ((*Graduate Education*) OR (*Problem-Based Learning*)) AND ((*Continuing Education*) OR (*Teacher Training*)). Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: Estudos primários, publicados entre os anos de 2014 a 2020, disponíveis na íntegra, nos idiomas inglês, espanhol e português, que abordavam a formação docente em métodos de aprendizagem ativa e as estratégias de capacitação para professores da graduação em Saúde.

Os critérios de exclusão foram: Estudos secundários, teses ou dissertações e revisões. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o material foi submetido ao software gerenciador de bibliografias para publicação de artigos científicos (*EndNote*), para evitar duplicações. A leitura dos títulos e resumos dos artigos selecionados, foi realizada por dois pesquisadores. O percurso metodológico apresenta-se na figura abaixo:

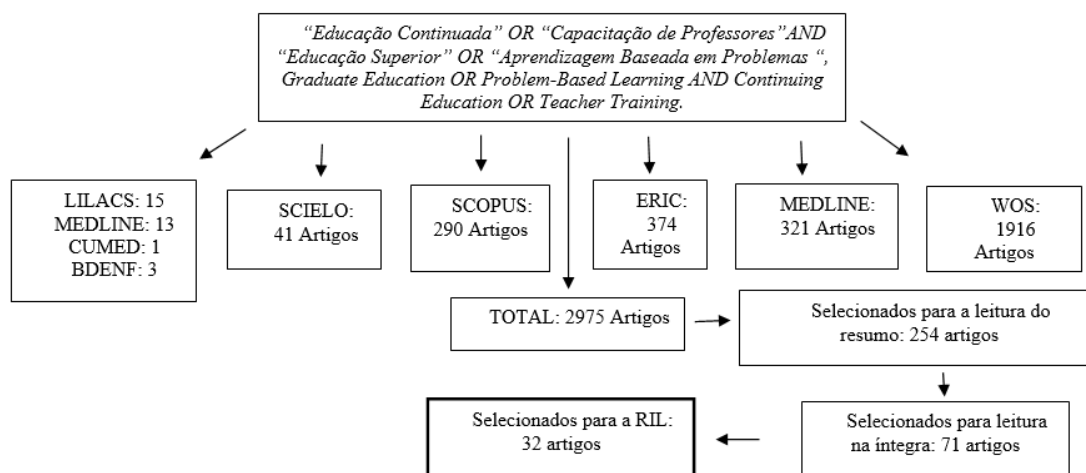


Figura 1. Fluxograma do percurso metodológico para seleção dos artigos.

Os 32 artigos foram codificados em Artigo 1= A1, Artigo 2=A2 e assim sucessivamente até o A32.

4. RESULTADOS

A amostra final resultou em 32 artigos. O Quadro 1 demonstra as características dos mesmos.

Quadro1.Relação dos artigos para a RIL constituído por: Periódico, Idioma, Autor, País e Ano.

N	Periódico	Idioma	1 Autor	País	Ano
1A	BMC med. educ.	Inglês	Burgess A	Reino Unido	2017
A2	Rev. USP	Português	Fratucci MVB	Brasil	2016
A3	MIPRO	Inglês	Hoic-Bozic N	Croácia	2016
A4	Interface	Português	Struchiner M	Brasil	2016
A5	J educ. pract.	Inglês	Apau SK	EUA	2017
A6	Book (Springer)	Inglês	Koltziakis E	Alemanha	2018
A7	J Phys.	Inglês	Roza Y	Reino Unido	2018
A8	Int. J. Cont. E. E.	Inglês	Alonso-Diaz L	Reino Unido	2018
A9	Soc. Behav. Sci.	Inglês	Asset A	Reino Unido	2015
A10	Europ Conf on e-learn	Inglês	Batista S	Canadá	2017
A11	Rev. Ibero-Am Estud.Educ.	Português	Bruno AR	Brasil	2016
A12	African Educ. Review	Inglês	Chigona A	África do Sul	2015
A13	Turk. J Distace Educ.	Inglês	Kovalchuck V	Turquia	2017
A14	RPC	Inglês	Zhigalova OP	Rússia	2018
A15	J contin. Educ. health prof.	Inglês	Cervero RM	EUA	2017
A16	Educ. Rev.	Português	Mello EMB	Brasil	2018
A17	FIRE	Inglês	Balodimas A	EUA	2016
A18	British J. Nurs.	Inglês	Hayes C	Reino Unido	2016
A19	Rev. Bras. Estud. Pedagog.	Português	Felden EL	Brasil	2017
A20	Nurse Educ. Today	Inglês	Manley K	Reino Unido	2018
A21	Cad. Cedes	Português	Magalhães LKC	Brasil	2015
A22	Rev. gaúcha Enferm.	Português	Ferreira RMF	Brasil	2019
A23	J Educ. Teach.	Inglês	Araújo UF	Reino Unido	2016
A24	Interdiscip. J PBL	Inglês	Hemker L	EUA	2017
A25	Interdiscip. J PBL	Inglês	Salinitri FD	EUA	2015
A26	Educ. Sci.	Inglês	Çoban GU	EUA	2016
A27	Interface	Português	Mendonça ET	Brasil	2015
A28	Educar	Espanhol	Ezkurra AM	Espanha	2014
A29	Int. J. Environ. Sci. Educ.	Inglês	Gabdulchakov VF	Turquia	2015
A30	ICL	Inglês	Coelho LG	Reino Unido	2014
A31	J Tec. Educ. Train.	Inglês	Ismail A	Malásia	2018
A32	Soc. Behav. Sci.	Inglês	Monica C	Reino Unido	2014

Na etapa de categorização, foram identificadas variáveis de interesse e conceitos-chave, a partir da pergunta e do objetivo de pesquisa, o que permitiu sistematizar 10 categorias analíticas: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Workshop, *Design Thinking*,

Problem-Based Learning (PBL), Educação à distância (EAD), Cursos de formação pedagógica, Reflexão da prática, Taxonomia de Bloom, Desenvolvimento de competências e Personificação.

5. DISCUSSÃO

A categoria “Tecnologia de Informação e Comunicação” possibilitou identificar que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) apoiam a transformação do conhecimento das pessoas. Uma plataforma 3D com chats online proporciona êxito aos participantes, nas dimensões cognitivas, comportamentais, emocionais e sociais, estruturando a ideia de que o professor deve ser capacitado para solucionar conflitos por diferenças culturais (Koltsiakakis et al., 2018). Os AVA’s são constituídos de momentos de reflexão, discussão e formação do conhecimento, e são utilizados como recursos simuladores, objetos de aprendizagem e questionários online (Maciel, 2018).

Na segunda categoria identificada “workshop”, os estudiosos descrevem uma experiência com docentes a partir de oficinas, por meio de grupos focais, com o intuito de conscientizar e capacitar os educadores acerca de competências que preconizam elementos indispensáveis, como características pessoais e profissionalismo, habilidades técnicas, inovação, aspectos direcionados ao ensino, aprendizagem e educação. Estudo recente evidenciou o workshop como forma de capacitar docentes a utilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem, com o intuito de aumentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem (Sala de aula aberta). Esta ferramenta propiciou mudanças no formato do ensino, preconizando o uso de metodologias ativas no espaço acadêmico (Gopalan, Bracey, Klann, & Shmidt, 2018).

O *Design Thinking*, terceira categoria, auxilia pessoas a construírem ativamente seus propósitos de vida (Araújo et al., 2016), pois possui como essência o trabalho colaborativo, incentivando a capacitação por meio de estratégias de colaboração multidisciplinar para produzir produtos focados no usuário final. Além disso, figura como ferramenta educacional para redesenhar currículos e incentivar atores a resolverem problemas. É uma abordagem centrada no ser humano para a resolução de problemas complexos através de escuta e empatia (McLaughlin, Wolcott, Hubbarb, Umstead, & Rider, 2019).

A categoria “PBL” aborda esse método como forma de capacitação, possibilitando aos professores a aquisição de conhecimentos teóricos, com aplicação prática, além de

apropriação de experiência metodológica. Hemker et al. (2017) trazem que os professores que se capacitaram, obtiveram aumento do conhecimento e manejo do método frente a dificuldades dos discentes inseridos nesta metodologia, sendo a principal delas, a não utilização de seus conhecimentos prévios, fator este imprescindível para o adequado andamento no PBL. Nesse método, o professor deve se apropriar de conhecimentos relacionados a antropologia, filosofia, sociologia, pedagogia, entre outras áreas, para obter melhor êxito na aplicabilidade (Silva & Marques, 2018). A literatura aponta para a necessidade de aprimoramento docente em transmitir um *feedback* sobre o desempenho discente, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, além da importância de um adequado planejamento acadêmico para o desenvolvimento do ensino (Belfor et al., 2017).

Na categoria “Educação à distância”, a EAD é descrita como uma ferramenta que possibilita a troca de saberes e de experiências, a partir da identificação de problemas e fragilidades relacionadas ao processo de trabalho, e da proposta de soluções através do ambiente online, tendo como principal característica o desenvolvimento de aspectos cognitivos, qualificando a assistência prestada, a partir da ótica da interdisciplinaridade (Fratucci et al., 2016; Hoic-Bozic et al., 2016). Sob uma ótica mais ampla, estudo recente relata que as estratégias de EAD estimulam a reflexão sobre o que é ser professor, pois abrem precedentes para diferentes papéis docentes, possibilitando o desenvolvimento de novos saberes, como aplicar disciplinas por meio da mobilização de conteúdo e de novas tecnologias no desenvolvimento de práticas educativas (Carmo & Franco, 2019).

“Curso de formação pedagógica”, categoria seis, é considerado ferramenta de capacitação docente, onde é possível a partilha de diferentes experiências e saberes, a provocar, no coletivo de docentes, reflexões acerca de como construir e qualificar a mediação para aprendizagem de estudantes. A dinâmica do curso consiste em momento presencial e de reflexão (Mello & Freitas, 2018). Estudiosos relatam que, a partir de uma ótica centrada no perfil do aluno, cursos de formação pedagógica devem proporcionar um olhar de criticidade do processo de ensino-aprendizagem, construindo a docência de forma coparticipativa, valorizando as relações interativas e impulsionando a autonomia (Alves, Giacomini, Teixeira, Henriques, & Chaves, 2019).

Através do movimento de reflexão, apontado na categoria “Reflexão da prática”, é possível compreender os vários determinantes que interferem na prática docente, a saber, a visão de

ciência do homem e a forma como se direciona o conhecimento. A instituição se torna corresponsável pelo desenvolvimento profissional do professor quando oportuniza momentos para discutir a formação por meio da reflexão da prática profissional (Felden, 2017). Estudo recente ilustra a ideia da prática reflexiva como forma de capacitação docente, pois permite um olhar crítico-reflexivo acerca da prática pedagógica, da cultura escolar e da aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

O desenvolvimento contínuo deve ser parte integrante do profissional. É necessária a compreensão dos domínios cognitivos (conhecimento teórico), afetivos (comportamento profissional) e psicomotor (habilidade prática) para a prática pedagógica, avaliação e elaboração de currículos. Reconhecendo a importância para a prática profissional, a literatura traz ser fundamental a execução de programas de desenvolvimento profissional contínuo voltado para docentes, fundamentado nos três domínios da “Taxonomia de Bloom”, oitava categoria, refletindo de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem (Hayes, 2016).

A nona categoria “Desenvolvimento de competências” permite ao professor organizar as metodologias de ensino aprendizagem e aperfeiçoar a comunicação com os estudantes. Alves et al. (2019) relatam sua importância na formação docente, a partir do âmbito ético-moral. Na vivência da prática docente, reflete de forma positiva na organização de situações de aprendizagem, utilização de dispositivos de diferenciação, ao envolvimento dos alunos em sua aprendizagem, o enfoque no trabalho em equipe, à utilização de novas tecnologias.

A “Personificação”, décima categoria, permite ao professor compreender aspectos voltados para a personalidade, características individuais e reflexivas dos discentes.

Essa categoria descreve o uso de um algoritmo como estratégia de formação docente, que visa aumentar o nível de conhecimento dos professores. Aborda componentes reflexivos, espiritual-moral, individuais e de competências. Isso corrobora para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dos alunos (Coelho & Grimoni, 2014), além de estimular que os próprios docentes identifiquem o que necessitam aprender e atender especificamente às demandas declaradas (Mayer, Vosgerau, & Borges, 2018).

6. CONCLUSÕES

No atual contexto educacional, há uma ampla diversidade de estratégias de capacitação docente, tendo em vista a especificidade de cada cenário. Essas estratégias oportunizam ao docente, por meio da capacitação, refletir sobre sua prática pedagógica, desenvolver aspectos cognitivos e afetivos, aprimorar o manejo de ferramentas tecnológicas em sala de aula, compartilhar conhecimentos, contribuindo para a formação de graduados a partir de uma ótica reflexiva, crítica e resolutiva.

Os resultados dessa pesquisa buscam estimular docentes da graduação em saúde a refletir sobre sua prática pedagógica, estimulando-os a se capacitar, de acordo com o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

7. REFERÊNCIAS

- Almeida, E.G., & Batista, N.A. (2013). Desempenho do docente no contexto PBL: Essência para a aprendizagem e formação médica. *Revista Brasileira de Educação médica*, 37(2), 192-201.
- Alonso-Díaz, L., Cubo-Delgado, S., & Gutierrez-Esteban, P. (2018). Digital training in intercultural education for teacher training: analysis of an innovative experience. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning*, 28(1), 99-112.
- Alves, L. R., Giacomini, M. A., Teixeira, V. M., Henriques, S. H., & Chaves, L. D. P. (2019). Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 33(3), e:20180366. doi: 10.1590/2177-9465-ean-2018-0366.
- Apau, S. K. (2017). Technological pedagogical content knowledge preparedness of student-teachers of the department of arts and social sciences education of university of cape coast. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 167-181.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 1-9. doi: 10.1080/02607476.2016.1226554
- Asset, A., Gabdyl-Samatovich, D., Ospanova, B., Begaidarova, R., & Balkiya, M. (2015). Modern Pedagogical Technologies in Communicative Competence Formation. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 182, 37-40. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.732
- Balodimas-Bartolomei, A. (2016). Comparative and International Education in Teacher Training programs: The case of North Park University in Chicago. *Fire: Forum for International Research in Education*, 3(1), 6-22.
- Batista, S., Pedro, N., Agonacs, N., Fonte, M., Oliveira, N., & Matos, J. F. (2017). Evaluation of teacher training satisfaction: A critical factor for technology integration in higher education. *Paper presented at the Proceedings of the European Conference on e-Learning (ECEL)*, Kidmore End (UK), 580-584.
- Belfor, J. A., Sena, I. S., Silva, D. K. B., Lopes, B. R. S., Koga Júnior, M., & Santos, B. E. F. (2017). Competências pedagógicas docentes sobre a percepção de alunos de medicina da universidade da Amazônia brasileira. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(1), 73-82. doi: 10.1590/1413-81232018231.21342017.

- Bezerra, A.L. (2003). *O contexto da educação continuada em Enfermagem*. São Paulo (SP): Lemar e Martinari.
- Bruno, A. R., & Flor, C. C. C. (2016). Percursos formativos e experiências inovadoras no ensino superior: partilhas no Brasil e em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1573-1586. doi: 10.21723/riaee.v11.n.esp3.9062.
- Burgess, A., Roberts, C., Diggele, C. V., & Mellis, C. (2017). Peer teacher training (PTT) program for health Professional students: interprofessional and flipped learning. *BMC Medical Education*, 17(1), 239. doi: 10.1186/s12909-017-1037-6.
- Cardoso, M.L.M., Costa, P.P., Costa, D.M., Xavier, C., & Souza, R.M.P.A. (2017). Política Nacional de Educação Permanente em Saúde nas escolas de saúde pública: Reflexões a partir da prática. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(5), 1489-1500. doi: 10.1590/1413-81232017225.33222016.
- Carmo, R. O. S., & Franco, A. P. (2019). Da docência presencial à docência online: Aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, 35, e210399. doi: 10.1590/0102-4698210399.
- Cervero, R. M., Artino, A. R., Daley, B. J., & Durning, S. J. (2017). Health Professions Education Graduate Programs Are a Pathway to Strengthening Continuing Professional Development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 37(2), 147-151. doi: 10.1097/CEH.0000000000000155.
- Chigona, A. (2015). Pedagogical shift in the twenty first-century: preparing teacher to teach with new Technologies. *African Education Review*, 12(3), 478-492. doi: 10.1080/18146627.2015.1110912.
- Çoban, G. U., Akpınar, E., Baran, B., Saglan, M. K., Özcan, E., & Kahyaoglu, Y. (2016). The Evaluation of "Technological Pedagogical Content Knowledge based Argumentation Practices" Training for Science Teacher. *Education and Science*, 41(188), 1-33. doi: 10.15390/EB.2016.6615.
- Coelho, L. G., & Grimoni, J. A. B. (2014). *Work-in-progress: institutional policies on teacher training and engineering teachers training*. Paper presented at the International Conference on Interactive Collaborative Learning (ILC), Dubai (UAE), 17-20. doi: 10.1109/ICL.2014.7017935
- Ezkurra, A. M., & Fraile, C. R. (2014). ¿ Puede El impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa em educación superior? *Educación*, 51(1), 127-147.
- Felden, E. L. (2017). Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(250), 747-763. doi: 10.24109/2176-6681.rbp.98i250.2858.
- Fratucci, M. V. B., Araújo, M. E., Zilbovícius, V., & Frias, A. C. (2016). Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde: impacto da capacitação da equipe de Estratégia de Saúde da Família na organização dos serviços. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 15, 61-79. doi: 10.17143/rbaad.v15i0.274.
- Gabdulchakov, V. F., Kusainov, A. K., & Kalimullin, A. M. (2015). Education Reform at the Science University and the new Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 163-172. doi: 10.12973/ijese.2016.300a.
- Ganong, L. H. (1987). Integrative reviews of nursing research. *Research in nursing & health*, 10(1), 1-11. doi: 10.1002/nur.4770100103.
- Gopalan, C., Bracey, G., Klann, M., & Schmidt, C. (2018). Embracing the flipped classroom: the planning and execution of a faculty workshop. *Advances in Physiology Education*, 42(4), 648-654. doi: 10.1152/advan.00012.2018.
- Hemker, L., Prescher, C. & Narciss, S. Design and evaluation of a problem-based learning environment for teacher training. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). doi: 10.7771/1541-5015.1676.

- Hayes, C. (2016). Approaches to continuing Professional development: putting theory into practice. *British Journal of Nursing*, 25(15), 860-864. doi: 10.12968/bjon.2016.25.15.860.
- Hoic-Bozic, N., Laanpere, M., Pata, K., Frankovic, I., & Teder, S. (2016). *Introducing inquiry-based learning to Estonian teachers: experiences from the creative classroom project*. Paper presented at the 39th International Convention on information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), Opatija (HR), 1010-1015. doi: 10.1109/MIPRO.2016.7522287.
- Iara, E. M. O., Mendes, J. D., Ribeiro, E. C. O., & Padilha, R. Q. (2019). O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface (Botucatu)*, 23, e180393. doi: 10.1590/interface.180393.
- Koltsiakakis, E., Paraskeva, S., & Bouta, H. (2018). Designing a Conceptual Framework to Enhance Teacher Professional Development in a 3D VLE. *Paper presented at the International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud*, Zilina (SK), 213-225.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-coaching, E-mentoring for lifelong Professional development of teachers within the system of pos-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 214-227. doi: 10.17718/tojde.328956.
- Kussakava, D.H.B., & Antonio, C.A. (2017). Os eixos estruturantes das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de medicina no Brasil. *Revista Docência do Ensino Superior*, 7(1), 165-84. doi: 10.35699/2237-5864.2017.2245.
- Lazarini, C.A., & Francischetti, I. (2010). Educação Permanente: Uma ferramenta para o desenvolvimento docente na graduação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 481-86. doi: 10.1590/S0100-55022010000400002.
- Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Maciel, C. (2018). *Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Cuiabá: EdUFMT digital. Recuperado de https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/31/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia_ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem.pdf
- Manley, K., Martin, A., Jackson, C., & Wright, T. (2018). A realist synthesis of effective continuing professional development (CPD): A case study of health care practitioners CPD. *Nurse Education Today*, 69, 134-141. doi: 10.1016/j.nedt.2018.07.010.
- Martiny, L. E., & Gomes-da-Silva, P. N. (2014). A observação reflexiva na prática pedagógica dos professores em formação inicial constituinte da transposição didática dos saberes a ensinar. *Pensar a Prática*, 17(3), 766-782. doi: 10.5216/rpp.v17i3.26774.
- Mayer, P., Vosgerau, D. S. R., & Borges, C. (2018). Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa*, 13(2), 312-329. doi: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0004.
- Mclaughlin, J. E., Wolcott, M. D., Hubbard, D., Umstead, K., & Rider, T. R. (2019). A qualitative review of the design thinking framework in health professions education. *BMC Medical Education*, 19(1), 98. doi: 10.1186/s12909-019-1528-8.
- Mello, E. M. B., & Freitas, D. P. S. (2018). Possibilidades formativas para docentes universitários: compromisso institucional. *Educar em Revista*, 34(67), 249-263. doi: 10.1590/0104-4060.51483.
- Mendonça, E. T., Cotta, R. M. M., Lelis, V. P., & Junior, R. M. C. (2015). Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. *Interface (Botucatu)*, 19(53), 373-386. doi: 10.1590/1807-57622013.1024.

- Monica, C. (2015). Teacher Training Models for the Jena Plan. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 180, 774 – 77937-40. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.202
- Roza, Y., Daqiqil, I., Siregar, S. N., Salam, S., & Adnan, A. (2018). Android based e-learning for mathematics teacher. *Journal of Physics*, 012005. doi: 10.1088/1742-6596/1088/1/012005.
- Salinitri, F. D., Wilhelm, S. N., & Cabtree, B. L. (2015). Facilitating Facilitators: Enhancing PBL through a structured facilitator development program. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1). doi: 10.7771/1541-5015.1509.
- Silva, L. M. N., & Marques, R. (2018). As metodologias ativas como estratégia para se desenvolver a educação em valores na graduação em Enfermagem. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 22(3), e:20180023. doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0023.
- Silva, A. N., Senna, M.A.A., Teixeira, M.C.B., Lucietto, D. A., & Andrade, I. M. (2020). O uso de metodologia ativa no campo das ciências sociais em saúde: relato de experiência por produção audiovisual por estudantes. *Interface (Botucatu)*, 24, e190231. doi: 10.1590/interface.190231.
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão Integrativa: o que é e como fazer? *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. doi: 10.1590/s1679-45082010rw1134.
- Tsuji, H., & Aguilar-da-Silva, A. (2010). *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: Do modelo biomédico ao humanístico*. São Paulo: Phorte.
- Zhigalova, O. P., & kopus, T. L. (2018). Reimagine teacher training for performing in information-oriented society (FabLab). *Paper presented at The 18th PCSF 2018 - Professional Culture of the Specialist of the Future*, Saint Petersburg (USA). doi: 10.15405/epsbs.2018.12.02.122.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO ASSISTIDA POR NVIVO: ESTUDO DA ADEQUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE ENSINO SUPERIOR À REFORMA DE BOLONHA

Sandra M^a Gouveia Antunes¹, Paula Marques dos Santos², Anabela Fernandes Guedes³ e José Paulo Lousado⁴

¹ CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. santunes@estgl.ipv.pt

² CEPESE. Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. psantos@estgl.ipv.pt

³ Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. aguedes@estgl.ipv.pt

⁴ CISEd – Centro de Investigação em Serviços Digitais, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. jlousado@estgl.ipv.pt

Resumo. O presente trabalho constitui-se num repositório do desenho metodológico de cariz predominantemente humanístico-interpretativo adotado para o estudo que realizámos sobre os processos de adequação ao Processo de Bolonha empreendidos pelas instituições portuguesas de ensino superior (IPES). São propósitos deste artigo dar conta: dos objetivos perseguidos; do suporte teórico adotado; dos pressupostos que nortearam a análise de conteúdo e o projeto analítico construído com recurso ao *software* NVivo 10.0; e alguns dos resultados alcançados. Alicerçada nos pressupostos da metodologia qualitativa, a investigação usou *mixed methods* (inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 381 professores, analisado através do *software* IBM SPSS Statistics, versão 21.0; e análise de conteúdo do *corpus* composto por 27 relatórios de 8 IPES). Os principais resultados que apresentamos reportam à análise de conteúdo e evidenciam tendências comuns e diferenças subtis entre os vários subsistemas de ensino, que concentraram o seu relato da Reforma de Bolonha nos impactos experimentados nos processos de ensino aprendizagem e, em segundo lugar, nas mudanças introduzidas nas estruturas institucionais.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; CAQDAS; Nvivo; Reforma de Bolonha; Ensino Superior.

CONTENT ANALYSIS ASSISTED BY NVIVO: A STUDY OF THE ADEQUACY OF PORTUGUESE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION TO THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. This work has the methodological design used for the study we carried out on the adaptation procedures to the Bologna Process undertaken by Portuguese institutions of higher education (PHEI), which is predominantly humanistic-interpretive. The purposes of this paper encompass: the objectives pursued; the theoretical support adopted; the assumptions that guided the content analysis and the analytical project developed with NVivo 10.0 software; and some of the results achieved. Based on the assumptions of the qualitative methodology, the investigation used mixed methods (survey applied to a sample of 381 teachers, analysed with IBM SPSS Statistics software, version 21.0; and content analysis of the corpus composed of 26 reports from 8 PHEI). The main results we present are related to content analysis and show common trends and subtle differences between the four education subsystems, focusing the Bologna Reform on the impacts experienced in teaching-learning processes and in the changes introduced in institutional structures.

Keywords: Content Analysis; CADQAS; NVIVO; Bologna Process; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Este artigo constitui-se numa súmula da dimensão qualitativa contemplada pelo desenho metodológico adotado para a investigação sobre os processos de adequação das IPES à Reforma de Bolonha.

As interrogações que rodeavam o objeto de estudo resumiram-se na preocupação em conhecer os padrões processuais que poderiam ser identificados na adequação das IPES às várias linhas de ação fixadas pela reforma político-educativa de Bolonha, o alcance da adequação que realizaram e a percepção/opinião dos professores. Assim enunciada, a questão de partida traduziu a multidimensionalidade analítica da investigação: 1) o desígnio de analisar os processos de adequação empreendidos pelas IPES, visando a identificação de padrões de similitude e dissemelhança, divulgados sob a forma de relatórios de concretização do processo por força do disposto no Decreto-Lei n.º 107/2008; 2) a ideia de que o alcance da adequação ou o impacto atingido pelas reformas realizadas ganharia outro *insight* com a análise da perspectiva dos agentes, instituições e professores do ensino superior, permitindo o confronto e a conciliação das múltiplas perspectivas e a consolidação dos resultados a alcançar.

A dupla perspectiva de análise em que se segmentou a intencionalidade gnosiológica encontrou, por conseguinte, tradução em três objetivos de investigação: 1) Caracterizar, refletir e comparar os processos e as medidas que as IPES (considerando a sua repartição por subsistemas) utilizaram para se adequarem às várias dimensões da Reforma de Bolonha; 2) Avaliar e comparar o grau de concretização institucional da reforma, nas suas várias dimensões; 3) Apontar fatores/variáveis explicativas para os padrões que fossem identificados.

Conscientes da centralidade do papel desempenhado pelos indivíduos e pelas instituições na condução da reforma, a investigação adotou um desenho metodológico que colocou as narrativas institucionais e as percepções e opiniões dos professores no centro da sua dimensão empírica, fazendo uso de uma abordagem essencialmente qualitativa, em termos epistemológicos e ontológicos, que foi complementada pela utilização de métodos mistos e pela triangulação de procedimentos qualitativos e quantitativos nas fases da recolha e da análise de dados, sendo que, aqui, apenas daremos conta da dimensão qualitativa da investigação. Destarte, este artigo será estruturado clarificando o referencial teórico na base do estudo, as *démarches* metodológicas adotadas (relativas à constituição do *corpus* documental, aos pressupostos que nortearam a análise de conteúdo e a seleção do *software* NVivo para assessorar a análise), e as principais evidências apuradas.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão de literatura que empreendemos foi orientada para situar a implementação político-legal da Reforma de Bolonha no contexto do ensino superior português. A lente teórica utilizada proveio da abordagem neo-institucional. Delas apresentamos uma breve súmula nos pontos que se seguem.

2.1 O Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha, iniciado em maio de 1998 com a assinatura da Declaração de Sorbonne pelos ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha (Sorbonne Joint Declaration, 1998), foi oficialmente anunciado em junho de 1999 com a assinatura da conhecida Declaração de Bolonha por 29 países europeus, entre os quais o nosso. A Declaração de Bolonha definiu o conjunto de etapas e passos que deviam ser seguidos pelos sistemas de ensino superior europeus, até ao ano de 2010, tendo em vista a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (*Bologna Declaration*, 1999).

O Processo foi evoluindo, adquirindo um elevado grau de complexidade, e foi transformando o ambiente do ensino superior europeu à medida que se foram desenrolando as sucessivas reuniões Ministeriais e adotadas linhas de desenvolvimento – Paris (1998); Bolonha (1999); Praga (2001); Berlim (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Leuven e Louvain-la-Neuve (2009). Integraram o Processo de Bolonha vários países signatários, *stakeholders* e organizações, traduzindo uma parceria efetiva dos vários corpos de agentes envolvidos na edificação do EEES (*European University Association; European Association of Institutions in Higher Education; European Student's Union; International Education*), e outras organizações, como a *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, a Eurydice, a BUSINESSEUROPE, e o *European Quality Assurance Register* (E4).

A Declaração de Bolonha visou tornar os diferentes sistemas europeus de ensino superior mais harmónicos, criando um espaço de educação que fosse competitivo e atrativo para os estudantes europeus e de fora do espaço europeu, promovendo o desenvolvimento de uma Europa do conhecimento e da empregabilidade, economicamente competitiva e sustentável, tendo, para tal, preconizado o desenvolvimento das seguintes linhas de ação: 1) Adoção de um sistema de graus facilmente inteligível e comparável, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma como mecanismo de promoção de mobilidade, empregabilidade e competitividade; 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em três ciclos; 3)

Estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o sistema ECTS, como meio de promover a mobilidade estudantil; 4) Promoção da mobilidade, transpondo obstáculos à efetiva livre circulação de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; 5) Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade, desenvolvendo metodologias comparáveis; 6) Promoção das necessárias dimensões europeias no ensino superior (desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas de estudo, formação e investigação) (Bologna Declaration, 1999); 7) O foco na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial à competitividade económica do EEES; 8) A inclusão das instituições de ensino superior e dos estudantes no processo de criação do EEES; 9) A promoção do carácter atrativo do EEES entre os estudantes europeus e os das outras partes do mundo (Prague Communiqué, 2001); 10) A necessidade de promover laços mais sólidos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI), fortalecendo a capacidade de pesquisa e a competitividade do Ensino Superior (Berlin Communiqué, 2003).

2.2 O Sistema português de Ensino Superior

O sistema de ensino superior português é um sistema binário caracterizado pela existência de universidades e institutos politécnicos, tanto do setor público como do privado. Nas últimas décadas, conheceu profundas alterações, fruto do processo que, a partir de 1973, se desenvolveu no sentido da sua democratização e significativa expansão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, 1973). As várias medidas legislativas contribuíram para aumentar o número de universidades públicas, criar um subsistema politécnico (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, 1977) e permitir o crescimento do setor privado. Da caracterização que realizámos do sistema de ensino superior português até 2006, ano que assinala o arranque da implementação da Reforma de Bolonha no país, extraímos a tendência de crescimento da sua oferta formativa e do seu número de alunos, com respaldo no nível de qualificação da população.

O movimento de expansão que o sistema conheceu deu origem a uma rede institucional desorganizada a carecer de racionalização, situação particularmente agravada diante de um sistema binário pouco diferenciado nos perfis formativos que oferecia, e pelo contexto de contração da procura que conhecia desde 2002. A introdução dos princípios reformadores de Bolonha fez-se, por isso, acompanhar de expectativas em relação à capacidade de o

sistema assumir, finalmente, a sua distinta, ainda que complementar, orientação formativa, ou seja, a sua diferenciação.

A partir de 2005, o ensino superior português passou por um intenso processo de reconfiguração, legalmente enquadrado, destinado a adequá-lo às exigências associadas à integração no futuro Espaço Europeu de Ensino Superior, que implicou mudanças significativas em todas as suas dimensões organizativas (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, 2005; Despacho n.º 10543/2005, de 11 de Maio, 2005). Destarte, foram introduzidas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, 2005) de forma a adequá-la aos princípios estruturantes da Reforma, que tiveram continuidade na publicação de vários dispositivos legais destinados a regulamentar as necessárias alterações ao modelo de organização do ensino superior (2006 e 2007), aos quais se sucederam a publicação de vários novos regimes, tais como: o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, 2007); o Regime Jurídico da Garantia da Qualidade (Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, 2007); o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, 2007). Juntando-se-lhe outra legislação que foi sendo publicada em 2008 e já em 2009, de que são exemplo, o Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, 2009) e os Decretos-Lei n.º 205 e 207/2009, a rever os estatutos da carreira docente universitária e do ensino politécnico, respetivamente.

A rápida adequação do sistema de ensino superior português ao processo político de implementação da Reforma de Bolonha foi caracterizada, por diversos estudos de avaliação, como essencialmente de superfície, negligenciando importantes dimensões da reforma: a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade no ensino e na investigação; a internacionalização e mobilidade; as reformas pedagógicas previstas, designadamente na utilização correta do ECTS, na reduzida implementação do Suplemento ao Diploma e na muito frágil articulação entre estes elementos e o referencial de qualificações que define os resultados de aprendizagem em que deve assentar um paradigma que coloca o aluno no centro do processo educativo (European University Association [EUA], 2009; Magalhães, s.d.; Veiga & Amaral, 2009), avaliação reiterada pelo relatório de diagnóstico solicitado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) (EUA, 2013).

2.3 A realidade lida através da Abordagem Neo-Institucional

Um dos entendimentos centrais na nova perspectiva institucional é o de que as instituições operam num ambiente, denominado campo ou ambiente institucional, constituído por regras, crenças e valores, criados e consolidados a partir da interação social com outras instituições e por coações políticas impostas pelos Governos, ambiente do qual recebem pressões ou influências, essencialmente regulativas ou coercivas. Possuindo como principal objetivo a sobrevivência, as organizações estão interessadas em demonstrar os seus méritos sociais nos vários campos organizacionais a que pertencem, assegurando uma imagem de legitimidade que garanta confiança aos olhos das demais instituições, de forma a facilitar o seu acesso a recursos considerados necessários e a aumentar as suas hipóteses de sobrevivência (Scott, 1987). Essa lente é-nos útil na perspetivação do sistema de ensino superior como um conjunto de organizações que integram um certo ambiente institucional, em que se relacionam e competem na prestação de um tipo de serviço (a oferta de formação de nível superior e a geração de conhecimento), junto com outros conjuntos organizacionais – instituições reguladoras, como no caso do Estado e da A3ES, instituições financeiras e empresas, ordens e associações profissionais, fornecedores e clientes, entre outras – permitindo-nos compreender a complexa trama de relações que se estabelecem e que explicam as respostas face a políticas reformadoras.

As IES são perspetivadas, à luz dos constructos neo-institucionais, como organizações que operam em ambientes institucionalmente muito fortes, sujeitos a uma menor pressão técnica (Scott, 2004). O facto de serem organizações complexas sujeitas a pressões diretas dos seus agentes internos e a interferências provenientes do seu ambiente, nomeadamente do Estado, das ordens e associações profissionais e de organismos constituídos para avaliar a sua atuação (A3ES), afeta a sua estrutura organizacional, as suas formas de gestão e os serviços que oferecem, levando-as a obedecer a uma *rationale* orientada para alcançar os resultados esperados pela sua comunidade interna e demais grupos de interesse, em resposta a pressões institucionais e obedecendo primeiramente a critérios de legitimação, em detrimento de outros, associados a um desempenho técnico eficiente. Movidas pelo imperativo da sobrevivência, tendem, ao se submeterem e adotarem os mitos racionalizados existentes no seu campo organizacional, a apresentar similaridade nas suas formas e estruturas: processo conhecido por isomorfismo estrutural.

Na sua análise sobre os mecanismos isomórficos, DiMaggio e Powell (1991) consideram a existência de dois tipos de isomorfismo estrutural: o competitivo, decorrente da luta concorrencial por recursos escassos, essencialmente motivado por uma racionalidade que enfatiza a competição e a procura de mercado; o institucional, que inclui a luta pela legitimidade e pelo poder político, consideradas as condições ambientais e a correspondente acomodação das características organizacionais. As duas concetualizações são importantes quando se trata de compreender a forma como as IPES se organizam no seu ambiente institucional, contribuindo para explicar a escassa diferenciação existente entre o subsistema politécnico e o universitário.

Ainda segundo DiMaggio e Powell (1991), existem três mecanismos na origem de mudanças isomórficas: mecanismos coercitivos, resultantes da influência política e das questões da legitimidade; mecanismos miméticos, que resultam da adoção de respostas padronizadas em contextos dominados pela incerteza; por último, mecanismos normativos, associados à força da profissionalização e ao papel social da educação. No presente estudo, é possível visualizar a pressão exercida por vias coercivas: no vasto corpo legislativo adotado para regular a expansão do sistema de ensino superior; na legislação lançada pelo Estado para implementar a Reforma de Bolonha. As pressões miméticas são base explicativa da forma como as IES reagiram diante da incerteza que caracterizou o período que antecedeu a publicação da primeira legislação para implementação da Reforma, dilucidando sobre os mecanismos miméticos que originaram a rapidez de adequação dos ciclos de estudo. Já o resultado das pressões normativas pode ver-se, por exemplo, na aproximação dos modelos formativos do ensino superior politécnico aos do ensino superior universitário, devida aos modelos de formação universitária que modelaram a prática profissional dos professores que, os mesmos, enraizaram na cultura organizacional politécnica, desde os primeiros momentos da sua história (*path dependence*).

As IES tendem a evidenciar uma lógica de *loose coupling*: possuindo estruturas formais e de governação institucionalizadas, marcadamente imbricadas para preservar a sua imagem pública e o seu *status* político, e, logo, sujeitas a pressões coercivas e esforços de controlo por parte dos gestores e líderes organizacionais; enquanto as atividades de cariz mais técnico e as relações associadas gozam de considerável autonomia na sua organização e coordenação, ainda que sujeitas a pressões de ordem normativa por via da formação dos profissionais que as desenvolvem (Meyer & Rowan, 1991).

A rápida adequação que as IPES realizaram das estruturas dos seus ciclos de estudo ao sistema de graus preconizado por Bolonha, pode, com licitude, ser equacionada como uma adoção cerimonial de mitos institucionalizados, como forma de legitimação em resposta às pressões coercivas emanadas da legislação e dos mecanismos de controlo, deixando espaço à sua interpretação e acomodação aos contextos institucionais.

3. O DESENHO METODOLÓGICO

A decisão de tomar para análise o processo de implementação da Reforma de Bolonha no sistema português de ensino superior, dando voz às IPES, conduziu-nos a considerar a narrativa que as próprias elaboraram desse processo, tendo a **constituição de uma amostra de casos institucionais** correspondido na prática à **constituição de um *corpus* documental** composto pelos “Relatórios de concretização do Processo de Bolonha”, colhidos a partir da pesquisa dos 133 *websites* institucionais existentes à época, originando, num primeiro momento, uma amostra total (população disponível), estratificada segundo os setores e subsistemas do ensino superior e organizada segundo os anos letivos que relatavam. A amostra total ficou composta por 204 relatórios: 32 de instituições de universidades públicas; 38 de politécnicos públicos; 43 de universidades privadas; 91 de politécnicos privados. Dos quais, 28 eram relativos ao ano 2006/07, 49 ao ano de 2007/08, 55 ao ano de 2008/09, 33 ao ano de 2009/10, e 39 ao ano de 2010/11.

A constituição do *corpus* documental passou pela leitura dos vários relatórios e pela seleção daqueles que, apresentando variedade ao nível do relato, eram temporalmente mais amplos, e suficientemente homogêneos na forma e nas dimensões relatadas para permitir uma análise simultaneamente comparativa e identificadora de padrões. A par destes critérios, a seleção dos relatórios obedeceu, ainda, aos critérios de qualidade de Scott (1990, cit. por Flick, 2005) para a seleção de documentos escritos: a) a autenticidade; b) a credibilidade; c) a representatividade; d) o significado.

O *corpus* documental culminou na seleção de 8 casos institucionais (27 relatórios) que representaram os vários subsistemas de ensino, tendo sido selecionadas duas instituições de cada um dos subsistemas: 8 relatórios de dois politécnicos privados; 7 relatórios de politécnicos públicos; 7 relatórios de universidades privadas; 5 relatórios de universidades públicas.

A estrutura da amostra seguiu a lógica das amostras constituídas de forma gradual e coincide com a amostra proposital estratificada definida por Patton (2002), ao se encontrar dividida em subgrupos (setores e subsistemas de ensino), tendo em vista “[to] *capture major variations*” (p. 240).

A especificidade da **abordagem da análise de conteúdo** consiste na articulação entre uma descrição analítica do conteúdo dos documentos (relatórios institucionais), segundo procedimentos sistemáticos e objetivos, e o realçar do sentido ou significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas dos fatores que determinaram as suas características, tendo como referência o contexto da mensagem e os seus efeitos. No presente estudo usaram-se os seguintes tipos de análise: a análise categorial ou conceitual (Bardin, 2011; Ghiglione & Matalon, 1993); a análise de relações ou análise relacional, baseada nos procedimentos da análise de coocorrências ou de contingências (Bardin, 2011), também conhecida por análise de concomitâncias temáticas (Ghiglione & Matalon, 1993), que procura identificar no texto os temas que aparecem associados ou que nunca registam uma presença simultânea na mesma unidade de contexto.

As etapas envolvidas na análise de conteúdo dos relatórios institucionais seguiram a proposta de Bardin (2011), desenrolando-se ao longo de três momentos: a pré-análise; a exploração do material ou codificação; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os procedimentos desenvolvidos ao longo da pré-análise incluíram a leitura “flutuante” dos relatórios, ainda que teoricamente orientada, permitindo-nos identificar conceitos e expressões indicadoras de referências úteis para integrar o sistema de categorias. A terminar esta etapa preparou-se o material para análise no programa NVivo¹. Na etapa da exploração procedeu-se à codificação do *corpus* documental, tendo-se definido como unidade de significação, a frase, sendo a unidade de contexto o tema. As regras de enumeração ou de contagem basearam-se na frequência (simples e ponderada) da ocorrência das frases/temas, e na coocorrência. As categorias usadas para classificar e agregar as unidades de registo foram fornecidas pela moldura teórica utilizada, ainda que

¹ Os oito critérios apontados por Creswell (2007) para avaliar programas CAQDAS informaram a nossa opção pelo NVivo, na versão 10.0: facilidade de integração na utilização do programa; o tipo de dados que aceita; a capacidade para ler e rever texto; a disponibilização de funções de criação de memorandos e anotações; os processos associados à categorização; as funções de análise, como a criação de mapas conceituais; a capacidade de integrar dados quantitativos; o seu apoio à codificação por múltiplos investigadores e a possibilidade de agregar diferentes bases de dados.

abertas à inclusão de outras, emergentes da análise. O procedimento adotado para a codificação dos relatórios seguiu os princípios da codificação temática (Flick, 2005, 2009). Na última etapa, a do tratamento e apresentação dos resultados, fez-se uso de elementos de representação tabellar e gráfica disponíveis no NVivo (mapas de árvore; gráficos; tabelas de percentuais de codificação).

A **matriz de análise de conteúdo** construída como árvore de nós no NVivo foi composta por quatro categorias de análise que se desdobraram em diferentes subcategorias e indicadores: 1) a natureza da instituição; 2) o ano letivo relatado; 3) a dimensão processual de adequação; por fim, 4) o alcance da adequação, ou seja, as mudanças e os impactos experimentados.

As duas primeiras categorias – (1) natureza da instituição de ensino e (2) período temporal – serviram, respetivamente para situar as instituições no subsistema de ensino a que pertencem e para identificar o ano letivo relatado, elemento essencial a uma análise diacrónica do processo.

A categoria processual da (3) implementação da Reforma foi seccionada em cinco subcategorias que permitiram detalhar: (3.1) os recursos e iniciativas utilizados para empreender a Reforma; (3.2) as dimensões da Reforma implementadas; (3.3) os elementos ou instrumentos usados para adequar os ciclos de estudo; (3.4) os agentes envolvidos; (3.5) por fim, os objetivos visados com o processo. Estas subcategorias foram desdobradas e apreciadas por um conjunto de vinte e cinco indicadores.

A última categoria de análise considerada – (4) Mudanças e Impactos Experimentados – pretendia captar os efeitos relatados como consequência da implementação da Reforma. Assim, consideraram-se eventuais alterações: (4.1) nas estruturas e nos elementos institucionais; (4.2) na organização curricular; (4.3) nos processos de ensino-aprendizagem; (4.4) nos objetivos associados à Reforma. Estas subcategorias desdobraram-se em vinte e três indicadores.

4. RESULTADOS

A **implementação da Reforma** (3) foi objeto de relato detalhado pela generalidade das IES, ainda que tenha sido perceptível o maior detalhe apresentado, a este respeito, pelas instituições privadas, permitindo conhecer de forma aprofundada os processos e

procedimentos realizados para concretizar a Reforma. Os relatos institucionais enfatizaram como *dimensão* mais significativa (3.2) a reforma pedagógica, e, em segundo plano, a implementação de mecanismos de garantia da qualidade. A adequação à estrutura de graus de Bolonha e a implementação do sistema de créditos foram apreciadas de forma menos expressiva, e a implementação do suplemento ao diploma emergiu como a dimensão da Reforma menos referida, tendo mesmo estado omissa de alguns dos relatórios, o que é, *au moins*, revelador do seu menor interesse para as instituições.

Os *procedimentos utilizados para adequar os ciclos de estudos* à estrutura de graus de Bolonha (3.3) e para definir as competências das várias formações foram apreciados como tendo tido algum impacto. Apesar de não terem sido especialmente enfatizados, existindo universidades que se furtaram a essa análise, a maioria das instituições mencionou os elementos de que dispôs, tendo aludido à definição de competências associadas aos cursos e às unidades curriculares, à diferenciação do perfil das qualificações, ao cálculo de créditos com base no volume de trabalho dos estudantes e, com menor incidência, à definição de objetivos associados aos cursos e às suas unidades curriculares.

O Processo de Bolonha esteve associado a várias *iniciativas e fontes de informação* (3.1) que contribuíram, umas mais do que outras, para informar os processos de adequação: as disposições legais nacionais e os programas europeus foram reconhecidos como tendo assumido um papel fundamental. Os documentos oficiais da Reforma foram, congruentemente, apontados como elementos auxiliares da implementação, enquanto as recomendações de associações profissionais, e a criação de redes e realização de *benchmarking* institucional mereceram pouco relevo.

Os processos desenvolvidos pelas IES implicaram a participação de vários *agentes* (3.4). No presente estudo foi evidenciado o papel central que os professores assumiram na concretização da Reforma de Bolonha, em praticamente todas as suas dimensões. Aos professores do ensino superior juntaram-se os estudantes, reconhecidos como agentes secundários nas transformações suscitadas. Por fim, **as** instituições associaram a *stakeholders* externos um grau de participação mais relevante do que ao pessoal não docente, tendo estado essencialmente ligada à implementação da estrutura de graus de Bolonha, na definição de competências e na diferenciação do perfil das qualificações.

A Reforma de Bolonha estabeleceu determinados *objetivos a alcançar* (3.5). Melhorar a empregabilidade dos graduados e, em menor grau, aumentar a mobilidade dos estudantes e

graduados, foram os objetivos que, na residual referência a este assunto, conheceram mais expressão. No atinente aos objetivos associados à implementação de mecanismos de garantia da qualidade, apenas a melhoria dos padrões académicos e o reforço da imagem da instituição apareceram mencionados, por uma única instituição.

As mudanças e os impactos decorrentes da implementação da Reforma de Bolonha

(4) ocuparam a parte mais significativa dos relatórios das instituições que foram analisadas. No conjunto das mudanças apreciadas, as *mudanças percebidas nos processos de ensino-aprendizagem* (4.3) foram as que conheceram maior significado e, dentro destas, as transformações nas abordagens pedagógicas, associadas ao desenvolvimento de competências de aprendizagem e às transformações registadas nas metodologias de avaliação.

A concretização da Reforma de Bolonha exigiu adaptações *nos elementos e nas estruturas institucionais* (4.1) destinadas a apoiar e regulamentar os procedimentos implicados na adequação. Nos relatórios de concretização, as IPES refletiram de forma substantiva estas transformações, fazendo especial referência às mudanças nos sistemas de informação e comunicação e nas suas estruturas de apoio e de governação, em particular na vertente pedagógica. O desenvolvimento de mecanismos para monitorizar a qualidade conheceu um avanço significativo, passando pela implementação de estruturas e de regulamentos tendentes à criação de sistemas internos de garantia da qualidade em grande parte das instituições. As dinâmicas de internacionalização e mobilidade foram objeto de uma análise detalhada traduzindo o incremento que conheceram as atividades destinadas à sua divulgação, os esquemas de incentivo e o acréscimo de fluxos financiados por programas europeus (Erasmus e Leonardo da Vinci), mas também pela realização de atividades de parceria e de consórcio com outras instituições. As mudanças ao nível da política de formação contínua das instituições e das atividades de investigação mereceram parca referência, ainda que se devam distinguir os relatórios oriundos das universidades, nos quais foram objeto de uma análise mais significativa. O conteúdo dos relatórios institucionais rareou na reflexão em torno dos procedimentos de reconhecimento de períodos de estudo na Europa, o que não se coaduna com o desenvolvimento registado nas dinâmicas de internacionalização e mobilidade da maioria das instituições.

O grau de alcance da Reforma pode ser mais amplamente apreciado se considerarmos a *prossecução dos objetivos que lhe estavam associados* (4.4). De entre os vários objetivos

sujeitos a análise, foram significativamente destacados os de: promover o acesso dos graduados ao mercado de trabalho; desenvolver competências profissionais e de investigação dos estudantes e dos graduados; facilitar o reconhecimento académico, fazendo uso da escala ECTS.

A Reforma de Bolonha está inevitavelmente associada à *harmonização curricular dos vários sistemas europeus de ensino superior* (4.2), sendo exetável que a sua concretização tenha gerado nas instituições determinados reflexos da sua dimensão europeia. Um dos reflexos mais evidentes da dimensão europeia da Reforma nas instituições portuguesas é a existência de atividades de parceria e de consórcio com instituições europeias, ligadas a dinâmicas de internacionalização e de mobilidade, mas também, no caso de algumas universidades, à cooperação em matéria de investigação, o mesmo podendo referir-se com respeito à existência de estruturas de graus convergentes com as estruturas de graus europeias, ainda que as instituições pouco tenham mencionado este último aspeto. Menos evidente, ainda que referida, foi a existência de unidades e planos curriculares com conteúdo europeu significativo. Já a lecionação de unidades curriculares em língua estrangeira não foi referenciada.

A questão de investigação colocada para este estudo incluía a preocupação em identificar eventuais padrões processuais associados aos subsistemas em que se organiza o ensino superior português.

Os resultados apurados com a análise dos relatórios institucionais segundo subsistemas de ensino tornaram perceptível a existência de diferenças nos processos de adequação, ou pelo menos na sua narrativa. De uma forma geral, as universidades públicas elaboraram narrativas parciais da concretização da Reforma de Bolonha, que refletiram de forma mais evidente as mudanças que as atravessaram, em detrimento da análise dos processos que adotaram para implementar as dimensões da Reforma, tendo atribuído pouco significado a essa dimensão de análise. Em contraciclo, os politécnicos, com especial destaque para os privados, apresentaram relatórios mais detalhados, aprofundados e “equilibrados”. A diferença, muito significativa, que se registou na natureza e forma dos relatórios produzidos pelas instituições dos vários subsistemas, não podendo ser considerada evidência absoluta de uma desigual implementação da Reforma, resulta, no nosso entender, da desigual posição que os dois subsistemas ocupam no campo organizacional do ensino superior: as instituições privadas estão, à luz das abordagens neo-institucionais, sujeitas a pressões

isomórficas, institucionais, mas também competitivas, atendendo à sua orientação para o lucro e à racionalidade que as atravessa e impele à competitividade. A esta circunstância, junta-se o facto de no ensino superior português, existir uma diferenciação, percebida como vertical, entre o subsistema politécnico e o universitário, que coloca os institutos politécnicos numa situação de desvantagem, em termos da sua imagem institucional, o que poderá explicar a maior preocupação que os politécnicos, e dentro destes, os privados, colocaram na elaboração dos seus relatórios. A posição desvantajosa em que se encontravam pode, ainda, ser teoricamente entendida como impulsionadora de respostas mais adjuvantes da adaptação do seu ambiente à adoção das ideias reformadoras, atendendo ao natural interesse em se reposicionarem no campo institucional.

Os contributos teóricos colhidos da abordagem neo-institucional são, também, importantes para compreendermos que as pressões coercivas para a concretização da Reforma e publicação dos relatórios poderão ter impelido algumas instituições à elaboração de narrativas que enfatizam aspetos percebidos como mitos do campo organizacional, o que pode ter-se constituído como mecanismo potencialmente isomórfico dos processos de adequação, contribuindo para explicar, por exemplo, a grande ênfase com que referiram as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, e que não encontrou confirmação na perceção dos professores sujeitos aos questionário.

5. CONCLUSÕES

Sumariando os principais achados relativos apenas às categorias: a) os relatórios dedicaram particular atenção às mudanças resultantes da Reforma, em especial às introduzidas nos processos de ensino aprendizagem; b) um segundo aspeto referiu-se às mudanças sentidas nos elementos e estruturas institucionais; c) os processos de adequação às dimensões da Reforma constituíram-se na terceira área de referência; d) os objetivos alcançados ou percebidos como tal foram a quarta área mais significativa; e) as duas subcategorias a registar menor interesse foram os objetivos visados com a Reforma e os reflexos da sua dimensão europeia.

A análise permitiu identificar algumas tendências gerais, a par de algumas diferenças subtis. Todos os subsistemas de ensino concentraram o seu relato da Reforma nas mudanças e impactos que sentiram nos processos de ensino aprendizagem. A segunda área de informação mais focada dos vários subsistemas foi a que se referiu às mudanças introduzidas em elementos e estruturas institucionais, tendo os politécnicos privados sido o

único subsistema que apresentou como segunda área de interesse a concretização das dimensões da Reforma. A respeito das mudanças experimentadas, considera-se importante referir a forte ênfase que as universidades atribuíram às mudanças nas suas dinâmicas de internacionalização e mobilidade e na investigação, indicadores que não conheceram igual expressão nos relatórios dos politécnicos. Outra tendência identificada foi a de que, ainda que as instituições de todos os subsistemas tenham refletido sobre a adequação que empreenderam das várias dimensões da Reforma, os dois subsistemas do setor privado fizeram-no com maior ênfase.

No referente às mudanças decorrentes da Reforma, também pôde identificar-se uma tendência geral relativa à área menos refletida: a dos reflexos da dimensão europeia da Reforma.

À guisa de conclusão, é nosso entendimento que as implicações decorrentes da Reforma de Bolonha marcam a dinâmica de transformação que atravessa o sistema de ensino superior em Portugal, na atualidade e no seu futuro próximo, persistindo por concretizar em alguns dos seus elementos e complexificando-se os seus efeitos à medida que ocorrem outras transformações, configurando-se as novas dinâmicas num campo fértil no desenvolvimento de problemáticas de investigação.

6. REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (5ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF.
- Bologna Declaration. (1999). *The European higher education area: Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto. (2009). *Diário da República n.º 168/2009, Série I*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto. (2009). *Diário da República n.º 168/2009, Série I*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. (2008). *Diário da República n.º 121/2008 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro. (2007). *Diário da República n.º 251/2007 - Série I*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro. (2005). *Diário da República n.º 37/2005 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro. (1977). *Diário da República n.º 238/77 - 2º Suplemento, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Despacho n.º 10543/2005 de 11 de Maio. (2005). *Diário da República n.º 91/2005 - II Série*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior-Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1991). The Iron Cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. Em P. DiMaggio, & W. Powell (Eds.), *The New institutionalism in organizational analysis* (pp. 63-82). Chicago: The University of Chicago Press.
- European University Association. (2013). *Portuguese Higher Education: A view from the outside*. Brussels: European University Association. http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&url=http%3A%2F%2Fwww.eua.be%2FLibraries%2FPublication%2FCRUP_final_pdf.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4th ed). Thousand Oaks: Sage.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (2ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. (2007). *Diário da República n.º 157/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (2005). *Diário da República n.º 166/2005 - I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. (1973). *Diário do Governo n.º 173/73 - I Série*. Lisboa: Presidência da República.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. (2007). *Diário da República n.º 174/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Magalhães, A. (s.d.). *A Implementação do Processo de Bolonha em Portugal e os relatórios institucionais da sua concretização: uma análise exploratória*. Porto: CIPES/FPCEUP.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3ª ed). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho. (2009). *Diário da República n.º 141/2009 - I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Prague Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF.
- Sorbonne Declaration. (1998). *Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*. http://www.moveonnet.eu/institutions/documents/bologna/sorbonne_declaration.pdf/view
- Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of Bologna Process. *Higher Education*, 57, 57-69.

CONTRIBUCIÓN DE LA FOTOVOZ A LA INVESTIGACIÓN DE ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN

María Jesús Romera Iruela

Universidad Complutense, Madrid - mjromera@ucm.es

Resumen. El artículo se sitúa en el nivel meta-teórico de la Epistemología de la investigación pedagógica, en su apertura a una pluralidad metódica que posibilite la justificación del conocimiento que realmente eduque. Analiza, desde ese contexto, una vinculación de técnicas que, procedentes de los campos de la Antropología y la Sociología, han originado la fotovoz y realiza una indagación acerca de su incorporación a la investigación educativa de estudio de casos. El procedimiento seguido está constituido por la reflexión epistemológica, la metodología documental y el análisis de contenido. Los resultados aportan claridad a la confusión existente en torno a la fotovoz, así como sus potencialidades y límites, radicando en su epistemología el más esencial de los últimos. Además, ponen de manifiesto la escasa incorporación de este procedimiento en los estudios de casos en el ámbito de la educación, dando a conocer las temáticas específicas, sus usos en esta forma de investigación y sus principales contribuciones. Se concluye con una propuesta de ampliar este enfoque de la foto-elicitación mediante el desarrollo de otro inscrito en el paradigma de la investigación participativa.

Palabras clave: Epistemología; Metodología; Investigación Educativa; Estudio de Casos; Fotovoz.

CONTRIBUTION OF THE PHOTOVOICE TO CASE STUDY RESEARCH IN EDUCATION

Abstract. The article is framed at the meta-theoretical level of the Epistemology of Pedagogical Research, in its openness to a methodical plurality that makes possible the justification of the knowledge that really educates. It analyzes, from this context, a linkage of techniques that, coming from the fields of Atropology and Sociology, have originated the photovoice and it makes an inquiry about its incorporation to the educational research of case study. The procedure followed consists of epistemological reflection, documentary methodology and content analysis. The results bring clarity to the existing confusion about the photovoice, as well as its potentialities and limits, the most essential of the latter lies in its epistemology. They also show the low incorporation of this procedure in the case studies in the field of education, making known the specific themes, the uses of this form of research and their main contributions. It concludes with a proposal to extend this photo-elicitation approach through the development of another one framed in the paradigm of participatory research.

Keywords: Epistemology; Methodology; Educational Research; Case Study; Photovoice.

1. INTRODUCCIÓN - PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

La metodología de la investigación pedagógica, en su pretensión de llegar a la justificación del conocimiento que realmente educa a los seres humanos, se ha ido habiendo a una búsqueda de métodos y técnicas que hacen posible el logro progresivo de la mencionada finalidad, buscando, al mismo tiempo, su propia justificación mediante el análisis reflexivo y crítico de su racionalidad con sus principios epistemológicos, que son los que los fundamentan y orientan. De ahí que en la indagación de la acción educativa que, necesariamente incluye cualidad y cantidad, no puedan dejar de estar presentes los

procedimientos cualitativos y cuantitativos, porque los requiere la índole de su objeto de estudio, cuyo conocimiento ha de integrar lo idiográfico y lo nomotético.

El estudio de casos es uno de los enfoques presentes en la investigación educativa y el caso único como universo de investigación ha sido visto como un nuevo paradigma de la del campo pedagógico (Vázquez, 1981). Si bien no se ha llegado a una definición y comprensión única de este enfoque de casos y los debates están presentes en las trayectorias de su desarrollo, como Schwandt y Gates (2018) han puesto de relieve, nos parece significativa la síntesis expresada por dichos autores de que vista, colectivamente, “toda la investigación de estudio de casos existe para abordar la dialéctica que se encuentra en el corazón de la comprensión –una investigación en curso de lo empírico para refinar lo teórico y de lo teórico para comprender y explicar mejor lo empírico” (p. 354). Sin duda, todo un quehacer de enorme valor.

Los principales usos de los estudios de casos, que siendo diferentes no se excluyen mutuamente, se han agrupado en cuatro categorías: “(1) descripción, (2) generación de hipótesis o desarrollo de teorías, (3) prueba de hipótesis y teorías y (4) desarrollo de la teoría normativa” (Schwandt & Gates 2018, p. 346). Ellos están en consonancia con una comprensión profunda de las entidades y de los fenómenos que son el objeto de estudio en las investigaciones.

Las técnicas presentes y posibilitadoras de los estudios de casos son múltiples y variadas, situándose en lo cualitativo y lo cuantitativo. La investigación visual, como indican Margolis y Zunjardwad (2018) atraviesa eficazmente las brechas entre la referida división convencional y amplía las posibilidades de implementación en una variedad de campos.

En los últimos años ha surgido la fotovoz y ha sido sistematizada por Lapenta (2011) como uno de los enfoques de la foto-elicitación. Estos facilitan y posibilitan el acceso a las propias experiencias de los seres humanos en sus distintos contextos, conectando con sus recuerdos, sentimientos e ideas y, por ello, son una vía de acceso al significado y sentido de las acciones humanas y sociales. Sin embargo, en torno a ella, se ha advertido confusión terminológica, así como falta de precisión metodológica y conceptual, junto con algunas limitaciones.

La cuestión origen y foco de atención de este trabajo es estudiar en profundidad la fotovoz, desde la racionalidad del paradigma de investigación en el que se inscribe, e indagar en su

incorporación en la investigación de estudio de casos en educación. Nuestro objetivo dual es realizar, en primer lugar, el estudio meta-teórico de la fotovoz, analizando sus potencialidades y sus límites, sus presupuestos y sus consecuencias, así como su valor para el incremento del conocimiento, sugiriendo la posibilidad de optimización desde el paradigma de la investigación participativa, y, en un segundo y último lugar, la indagación acerca de su incorporación en la investigación educativa de estudio de casos, poniendo de manifiesto su aportación.

2. METODOLOGÍA

La conceptualización de la fotovoz que aportamos se basa en el examen de los trabajos en los que se ha dado a conocer y en la revisión de otros posteriores que la han considerado, efectuando, al hilo de la misma, nuestra reflexión meta-teórica centrada en el paradigma en el que se fundamenta y guía su aplicación, aportando precisión conceptual y metodológica.

La indagación sobre la aplicación de la fotovoz a la investigación educativa de estudio de casos tiene como punto de partida la realización de diversas búsquedas documentales en las principales bases de datos multidisciplinarias y especializadas: Web of Science, Scopus, TESEO, Dialnet, ERIC y REDINED, a las que se añadió un sondeo en Google Académico. La interrogación de estas bases se hizo, teniendo presente la estructura de la mayoría de ellas y la terminología propia de la necesidad de información, mediante la elaboración de un perfil de búsqueda en lenguaje natural, constituido por la intersección, con el uso del operador booleano “y”, de estas palabras clave: fotovoz (Photovoice), estudio de casos (case study) y educación (education), que se incorporó a la modalidad de búsqueda avanzada para la recuperación de la información. Una vez obtenidas las referencias de los documentos y su depuración, como inadecuaciones o repeticiones de una misma investigación en varios documentos, se procedió a la recopilación de los textos de los trabajos cuando no podían obtenerse desde esas bases de datos.

Finalmente, aplicamos el análisis de contenido a los aspectos considerados en el objeto de estudio de este trabajo: evolución de los trabajos que han incorporado la fotovoz en su investigación de estudio de casos, canales formales e informales en los que se ha difundido esta investigación, naturaleza del objetivo al que se orienta la fotovoz en esos estudios de casos, unidad en los casos con las temáticas de la realidad estudiada, uso de dichos estudios con sus principales contribuciones. En la codificación y el establecimiento de las categorías se procedió siguiendo la vía deductiva, salvo en la identificación de los tipos de

casos y los temas estudiados, que se obtuvieron por una vía inductiva, fundamentada en los datos referentes a los objetos de estudio de las investigaciones, por no existir tipologías en los trabajos previos, si bien tuvimos presente la revisión por Doval (2015). El análisis cronológico cubrió la totalidad de los años, que se agruparon en intervalos quinquenales. La codificación de los canales de difusión de las investigaciones se realizó en función de una clasificación del proceso de comunicación científica presentada por Cordón et al. (2016), que consta de dos categorías con varias formas. Estas, y los principales canales, son las siguientes: Publicación científica (comunicaciones a congresos, foros, blogs, correos, memorias de investigación, tesis doctorales y obras en Internet) y Edición científica (monografías científicas, actas de congresos, revistas científicas, tesis doctorales y bases de datos). La identificación de los objetivos de la fotovoz en los estudios de casos se estableció de acuerdo con la clasificación tradicional de los procedimientos científicos, que cuenta con dos vertientes o categorías: heurística y didáctica. En el examen de los usos de los estudios de casos se aplicó la reciente tipología de Schwandt y Gates (2018), que los sistematiza en las cuatro categorías que ya fueron citadas con anterioridad. La asignación a las categorías en todos los análisis fue mutuamente excluyente, excepto en las de esta última tipología, por no tener, necesariamente, dicho carácter. La interpretación de los datos se elaboró desde el marco teórico del presente trabajo.

3. CONCEPTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS METODOLÓGICO DE LA FOTOVOZ

De conformidad con nuestra investigación teórico-metodológica, nos vamos a centrar en el origen de la fotovoz, en su delimitación conceptual, clarificando algunas imprecisiones que se mencionan en la bibliografía, en su procedimiento, en sus potencialidades y limitaciones, así como en su incidencia en la educación. Nuestro análisis desde la perspectiva paradigmática se hará al hilo de dicha elaboración meta-teórica.

3.1 Origen y conceptualización de la fotovoz

El reconocimiento del origen de la fotovoz en los trabajos en colaboración de Wang es unánime en la literatura especializada en el tema. En un artículo, publicado en 1996, esta autora, junto con Y. Ling y L. Ling, comunican un estudio de caso, centrado en mujeres rurales chinas implicadas en un proyecto de promoción de la salud comunitaria, que utiliza fotovoz para evaluar la adecuación del mismo. Este documento contiene ya una definición

que, un año después, va a ser precisada en un nuevo trabajo, ahora realizado con Burris, dedicado a esta metodología, siendo conceptualizada en estos términos:

Proceso por el que las personas pueden identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica. Confía las cámaras a manos de las personas para posibilitarlas actuar como registradoras y potenciales catalizadoras del cambio en sus propias comunidades. Utiliza la inmediatez de la imagen visual para aportar evidencia y promover un medio participativo efectivo para compartir experiencia y conocimiento. (p. 369)

La caracterización del proceso que ofrecen estas autoras es rica en matices, poniendo de manifiesto su gran flexibilidad junto con la posibilidad de su adaptación, más allá de los principales objetivos que aportan, a otros propósitos participativos, a diversos grupos y comunidades y a diferentes asuntos de salud pública. Al leer este trabajo comprobamos la utilización indistinta del término “fotovoz” como método, método participativo, técnica y herramienta, lo cual pensamos que ya produce la confusión referida y contenida en las publicaciones posteriores. A ella nos referiremos más adelante, indicando, ahora, la puntualización de las autoras al manifestar que, en la fotovoz, no se trata sólo de utilizar las fotografías para contar o enseñar algo, sino que ellas han de posibilitar conocer las perspectivas de los participantes que las realizan acerca de un problema o asunto comunitario, o sea, su experiencia o saber individual y colectivo a través del diálogo, con el propósito de llegar a los líderes sociales y a los responsables políticos para producir cambio hacia una mejora de la comunidad.

Como práctica basada en la producción de conocimiento, los principales objetivos que sus creadoras formularon son:

1. Posibilitar a las personas registrar y reflejar las fortalezas y los asuntos de su comunidad.
2. Promover diálogo crítico y conocimiento acerca de las cuestiones importantes a través de la discusión de las fotografías en grupos pequeños y grandes.
3. Llegar hasta los responsables políticos (Wang & Burris, 1997, p.370)

El marco conceptual desde el que se desarrolla la fotovoz está formado por las siguientes fuentes:

1. La literatura teórica sobre educación para la conciencia crítica, destacando la pedagogía de Paulo Freire.
2. La teoría feminista.
3. Un enfoque de fotografía documental basado en la comunidad.

4. Los principios de promoción de la salud. (Wang & Burris, 1979, p. 369; Wang, 2006, p. 148).

Teniendo presente que, temáticamente, la fotovoz se ha creado en el ámbito de la educación para la salud y que la fotografía es el punto de partida en ella, vamos a considerar las dos primeras fuentes para, con ellas, argumentar su inscripción en el paradigma crítico.

Wang y Burris (1994, 1997) han destacado las ideas de problematización, creación de una conciencia crítica, empoderamiento y transformación social de Paulo Freire. En la metodología de alfabetización ideada por este pedagogo crítico se utilizaban los dibujos lineales y las fotografías. En la misma línea de la educación para la liberación de los oprimidos, la fotovoz da la cámara, a mujeres rurales, niños, trabajadores de base y otros miembros con poco acceso a quienes deciden sobre sus vidas, para que documenten lo que sucede en una comunidad o población. Desde las fotografías y el diálogo crítico se posibilita el desarrollo del conocimiento y la transformación social. Así, la dialéctica entre la teoría y la práctica de este enfoque orienta a la fotovoz.

Con respecto a la segunda fuente, Wang y Burris (1997) valoran que la teoría y la práctica feministas han iluminado el sesgo masculino que ha influido en la investigación participativa. Esta corriente, con su desarrollo, también se inscribe en el paradigma crítico. En nuestros días, el supuesto distintivo de este marco meta-teórico crítico es el de la naturaleza de la investigación determinada por el valor, en el que se sitúan distintas corrientes de pensamiento.

Desde nuestra consideración meta-teórica adquiere relevancia asentar con precisión la fotovoz en su marco de referencia que, como hemos argumentado, entendemos que es el paradigma crítico y ello, al menos, por dos razones. La primera porque los métodos y las técnicas de investigación siempre se basan en concepciones epistemológicas, siendo éstas las que les sirven de fundamento y orientación. El paradigma crítico está constituido por una ontología que es el realismo histórico, su epistemología es transaccional/subjetivista: hallazgos mediados por el valor y la metodología es dialógica/dialéctica. Además, hay que tener en cuenta, respecto a la “elicitación” visual fotográfica, que la foto-elicitación ya se había mencionado por primera vez en un artículo de Collier publicado en el año 1957 (Harper, 2002, p. 14) y que, en el desarrollo de ésta última han surgido nuevos enfoques, siendo uno de ellos, según la sistematización de Lapenta (2011), la fotovoz. A ello es

necesario añadir que las decisiones a tomar al utilizar la foto-elicitación, como ha manifestado el último autor, giran en torno a quién va a seleccionar o a hacer las fotografías, a la elección de su contenido y a dónde se van a utilizar, y, desde nuestro punto de vista, ellas se hacen efectivas en la fase del proceso de una investigación en la que se recogen los datos, mediante técnicas, para dar respuesta al problema que ha originado la misma; por consiguiente, el enfoque de estos procedimientos específicos y el de la cuestión que se investiga están orientados por una concepción epistemológica, siendo la de la fotovoz la del paradigma crítico. Eso mismo se transfiere al ámbito pedagógico cuando la misma se aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La segunda razón por la que consideramos importante la reflexión meta-teórica previa, que nos lleva a enmarcar la fotovoz en el paradigma crítico, es que el mismo aporta claridad a la confusión puesta de relieve en trabajos previos. Así, Doval (2015) ha señalado que a veces se confunde la fotovoz con la foto-elicitación, no siendo infrecuente que ambas aparezcan fusionadas, a lo que añade que “sigue existiendo una falta de consistencia en la identificación de la metodología en los estudios que aplican la fotovoz” (p. 246). Sitter (2017) ha manifestado que se dan una serie incoherencias al sostener que dicho enfoque de fotovoz es congruente con la investigación-acción participativa, específicamente en las áreas de posicionalidad del investigador, poder de decisión y tiempo dedicado al proceso de fotovoz (p. 41). Desde nuestra comprensión, otra vez es el paradigma crítico el que orienta y rige estas áreas en la fotovoz, aportando coherencia, si bien éste no es el único enfoque en el que se puede realizar dicha investigación participativa. Martínez-Guzman, Prado-Meza, Tapia y Tapia (2018) han propuesto una relectura de este enfoque desde una perspectiva feminista post-estructuralista.

Al respecto, es el valor el que orienta cada corriente de pensamiento y el que introduce cierta diferenciación dentro de la misma concepción ontológica y epistemológica. La flexibilidad y adaptación a la que Wang y Burris (1997) aludieron estaría aquí presente.

Situada en el paradigma crítico, la fotovoz establece vinculación de técnicas de recogida de datos, de los métodos de observación y de encuesta, que incluyen las formas visual y verbal con diálogo desde el paradigma crítico.

3.2 El proceso metodológico de la fotovoz

Una mayor concreción del proceso metodológico de la fotovoz se encuentra en un artículo posterior de Wang (2006) en el que se describe mediante una serie de nueve pasos, siendo intercambiables, en cuanto al orden, los dos primeros. Estos son:

1. Seleccionar y reclutar una audiencia destinataria de responsables políticos o líderes comunitarios.
2. Reclutar un grupo de participantes para la fotovoz. El tamaño ideal que se sugiere es entre 7 y 10.
3. Introducir a los participantes en la metodología de la fotovoz y facilitar una discusión grupal acerca de las cámaras, el poder y la ética.
4. Obtener consentimiento informado.
5. Establecer el/los tema/s inicial/es para la toma de fotografías.
6. Distribuir las cámaras a los participantes y repasar cómo usarlas.
7. Proporcionar tiempo a los participantes para tomar las fotografías.
8. Reunirse para discutir las fotografías e identificar temas: se le puede pedir a cada participante que seleccione y hable sobre una o dos fotografías, las más significativas o las que más le gusten. Después los participantes pueden enmarcar las historias sobre las fotografías y tomar una postura crítica hacia ellas en términos de preguntas, a recordar mediante este acrónimo: SHOWeD. ¿Qué ves aquí? ¿Qué está pasando realmente? ¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas? ¿Por qué existe esta situación, preocupación o fuerza? ¿Qué podemos hacer al respecto? A continuación, los participantes codifican los temas, asuntos o teorías que surgen de sus fotografías. Estas tres etapas: selección de fotografías, contextualización o narración de historias y codificación de problemas, temas o teorías, se repiten en cada una de las rondas de fotografías tomadas por dichos participantes, siendo variable el número de rondas, dependiendo del proyecto o de otras consideraciones prácticas.
9. Planificar con los participantes un formato para compartir fotografías e historias con responsables políticos o líderes de la comunidad. (pp. 149-152)

Lo esencial en esta metodología de fotovoz es proporcionar cámaras a las personas para que puedan fotografiar sus realidades cotidianas. Las imágenes enseñan conceptos y pueden influir en la política. De ahí que las personas de la comunidad deban participar en la creación y definición de las imágenes que den forma a la política (Wang, 2006, p. 148).

3.3 Potencialidades y limitaciones de la fotovoz

Los aspectos positivos que aporta la utilización del proceso de fotovoz se centran en la evaluación de necesidades participativas y de programas o prácticas sociales. Desde los trabajos precedentes, entre los que desatacamos el de Wang y Burris (1997), presentamos sus principales potencialidades:

- Posibilita la visibilidad de perspectivas experienciales del mundo de grupos o comunidades como vía para su transformación, siendo de destacar las de las poblaciones más vulnerables.
- Permite confrontar lo que los investigadores piensan que es relevante con otros puntos de vista que están presentes en la comunidad, asumiendo la legitimidad del conocimiento popular.
- Aporta a las personas una forma poderosa de representación de realidad vivida, como es la imagen visual y, entre ellas, a quienes no han adquirido aún la capacidad de leer y escribir, haciendo posible la comunicación.
- Incorpora diferentes escenarios comportamentales y sociales, así como de momentos y contenidos, de los que no hay conciencia a nivel colectivo.
- Puede mantener la participación comunitaria en el periodo entre la evaluación y la implementación de programas.
- Contribuye al conocimiento de las necesidades, recursos y bienes de las comunidades.
- Aporta beneficios tangibles e inmediatos a las personas y a sus redes sociales.
- Incluye en la investigación a participantes implicados en distintas prácticas, sin ser profesionales ni externos a las mismas.
- Detecta inadecuaciones en las teorías que fundamentan los programas o prácticas sociales desde la evidencia obtenida mediante el enfoque participativo.
- Evalúa las filosofías, enfoques y objetivos de los programas, reafirmando o redefiniéndolos,
- Estimula la acción social desde una mayor conciencia de los problemas.

La fotovoz, a la luz de las mismas fuentes, no sólo tiene ventajas sino también aspectos negativos. Las limitaciones más fundamentales son las siguientes:

- Ha de hacerse explícito el riesgo potencial para los participantes, que puede surgir por la intención política de la fotografía junto con el carácter crítico del diálogo para la acción.
- La dificultad de identificar las omisiones en la realización de las fotografías, dado que el juicio de las personas puede intervenir en muchos niveles de la representación.

- Puede reproducirse una estratificación de clases más amplia por el control de los recursos.
- El análisis y la síntesis de los datos de las fotografías es difícil y complejo.
- Los ideales metodológicos pueden no coincidir con la realidad. (pp. 371-375)

Desde nuestro punto de vista, junto con los inconvenientes mencionados, la limitación esencial de la fotovoz es que la expresión del conocimiento obtenido desde ese diálogo y el consenso participativos no garantiza que pronuncie la realidad como es, con su incidencia en la efectividad de los programas o las prácticas que precisan todas las personas de la comunidad. Esta gran limitación tiene su raíz en la ontología y epistemología del paradigma crítico, ya especificadas, y podría superarse adoptando un marco más integrador, realmente participativo. Por ello, proponemos inscribir las técnicas y formas, visual y verbal, en el paradigma de investigación participativa articulado por Heron y Reason (1997). Su ontología subjetiva-objetiva es, realmente, participativa, su epistemología ampliada incluye cuatro formas de conocer: experiencial, presentativo, proposicional y práctico, en interrelación mediante la subjetividad y la intersubjetividad críticas, y su axiología es mejorar la realización personal y social, y esa de los ecosistemas de los que somos una parte.

3.4 Presencia de la fotovoz en el ámbito de la educación

En la investigación y la acción propia de diversos campos científicos se ha ido incorporando la fotovoz en las últimas décadas, estando entre ellos el de la educación. Su despliegue ha sido particularmente significativo, además de con los colectivos más vulnerables, con los niños, adolescentes y jóvenes. La revisión de Doval (2015) ha identificado las temáticas educativas en las que dicha metodología se ha aplicado, siendo éstas: “la educación en general, particularmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, discapacidad educativa e intelectual, autismo, la educación en orfanatos, el derecho a la educación, coeducación, educación inclusiva, educación universitaria, percepción de los espacios escolares y alfabetización” (p. 220).

En el contexto de la educación en Sudáfrica, Simmonds, Roux y Avest (2015) han mencionado que se ha utilizado esta metodología para provocar el cambio social y concienciar, junto a un uso específico en fenómenos como la niñez africana, las experiencias de pobreza de los maestros y los desafíos que enfrentan las maestras en los entornos educativos rurales (p. 35).

No es usual el empleo de la fotovoz en España, siendo muy pocos los trabajos que, hasta la fecha, se han publicado. En el contexto internacional, Ciolan y Manasia (2017) han manifestado que la fotovoz sigue estando infrautilizada en el ámbito de la educación (p. 4).

Nuestra indagación, que pasamos a presentar, pondrá de manifiesto cuál ha sido la incidencia que ha tenido la fotovoz en una de las formas de la investigación cualitativa en educación.

4. LA FOTOVOZ EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIO DE CASOS

Desde la aplicación de la metodología ya explicitada pasamos a informar de los resultados obtenidos en las dimensiones del objeto de nuestra investigación.

4.1. Incidencia, desarrollo temporal y canales de comunicación

Aunque no es viable alcanzar la totalidad de la investigación educativa de estudio de casos mediados por fotovoz, sí consideramos que, dado el alcance de las bases de datos interrogadas y su cobertura, el resultado obtenido goza de amplia representación y significación con independencia de su cuantía. El número de documentos identificados ha ascendido a 40, de los que tan solo 3 son españoles. Estos datos ponen de manifiesto una muy escasa incidencia de este procedimiento en dicha investigación, evidenciándose una utilización incipiente en la educación española. Este resultado confirma la citada infrautilización de la fotovoz en el ámbito educativo (Ciolan & Manasia, 2017), que entendemos que tiene que ver con el hecho de que la propia metodología es bastante reciente, lo cual va ser apoyado por el siguiente análisis. De ahí que nuestro trabajo pueda darla a conocer.

Si examinamos el desarrollo temporal de la fotovoz en esta investigación considerada, encontramos que el 90.0% de los documentos que la aplican ha sido publicados en la última década y un 60.0% en los últimos cinco años (2015-2019, básicamente, por realizarse la recuperación a principios del 2020).

Los canales de comunicación científica a través de los cuales se ha difundido son, fundamentalmente, las revistas, suponiendo los artículos un 77.5% del total de documentos. Las tesis doctorales también la han incorporado contribuyendo con un 15,0 %. Hay una presencia mínima del 2.5% de las tesis de maestría. Los trabajos presentados a congresos y

conferencias internacionales aportan un 5.0%. No ha faltado, por lo tanto, su presencia en los principales canales, formales e informales, de difusión de la ciencia.

4.2 Orientación de la fotovoz en los estudios de casos, naturaleza de éstos y temáticas abordadas

Aunque la fotovoz surge en el ámbito de la investigación, puede utilizarse, en cuanto procedimiento científico que es, con un propósito no sólo heurístico sino también didáctico. Al examinar el objetivo pretendido con la aplicación de la fotovoz en los estudios de casos en educación, encontramos que la intencionalidad investigativa ha estado presente en el 70.0% de los trabajos y la formativa en el 30% restante. No obstante, la primera conlleva capacitación de los co-investigadores. Apreciamos que ha habido un mayor desarrollo de la intención formativa si tenemos presente el resultado obtenido por Torre Y Murphy (2015) respecto a la utilización de foto-elicitación en educación, hallando que en un 10% de los estudios su propósito era pedagógico o evaluativo/de investigación-acción y en el 90% de investigación.

Conviene advertir que es frecuente un uso de la fotovoz combinado con otros procedimientos, sobre todo en su aplicación en la investigación, aunque también se ha dado en la didáctica.

El análisis de los tipos de casos presentes en las investigaciones educativas, ha puesto de manifiesto que un 57.5% de ellos eran proyectos o programas, en su mayoría en los niveles de educación formal, un 22.5% de los mismos, colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social, un 12.5% de aquellos, grupos de niños o alumnos de educación primaria y secundaria, y el 5.0% restante casos únicos.

La fotovoz se ha introducido de forma novedosa en los programas de enseñanza de varias disciplinas, entre las que indicamos las siguientes: inglés como segunda lengua, metodología de la investigación, ciencias medioambientales, ciencias de la alimentación y nutrición, química, didáctica de las ciencias, psicología comunitaria y trabajo social (Bowers, 2017; Boonekamp et al, 2019; Cook & Quigley, 2013; Graciano, 2011; Lychyt, 2013; Matthews, 2013; a título de apoyo documental).

Desde la perspectiva heurística, algunas de las materias estudiadas en esos proyectos realizados han sido: educación para la salud, educación medioambiental, educación para el

desarrollo sostenible, los huertos en el aprendizaje de los alumnos universitarios, creación de espacios pedagógicos, inclusión y roles de género (a título de muestra documental: Alaerts & Wouters, 2019; Brand et al, 2019; Cole & Altenburger, 2017; Derler, 2020; Perdersen et al., 2019; Yañez-Urbina, Figueroa, & Soto, 2018).

Las temáticas atendidas en los estudios dirigidos a los colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social y a grupos de niños o estudiantes en niveles previos a la universidad, han sido, entre otras, las siguientes: prácticas escolares en la transición de la educación primaria a la secundaria, dificultades y barreras en la transición a la vida adulta, alfabetización visual en fotovoz, bienestar psicosocial, clima racial, experiencias espirituales, barreras en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior, dificultades en el aprendizaje, visión de la escuela por los niños y participación de éstos en la escuela (Castro & Manzanares, 2016; Doval, 2015; Graciano, 2004; HotchKins & Dancy, 2017; Hoy, Parsons, & Kovsholl, 2018).

Los estudios de tres casos únicos encontrados han abordado las experiencias de vida y el currículum de un joven-adulto con trastorno del espectro alcohólico fetal, la vivencia de la transición del hogar al jardín de infancia de una niña y la experiencia espiritual de un estudiante universitario de raza negra y gay (Brena et al., 2017; Lam, 2009; Means, 2014)

Estos resultados confirman gran parte de los temas educativos en los que la fotovoz ha sido aplicada (Doval, 2015), actualizándolos en esta forma de investigación cualitativa, así como el mayor uso de la fotovoz en la dimensión heurística respecto a la didáctica (Torre & Murphy, 2015).

4.3 Usos de los estudios de casos con fotovoz y aportaciones a la educación

Al examinar la utilización dada a los estudios de casos de las investigaciones, desde la clasificación de referida en el apartado “metodología”, comprobamos que todos ellos se han inscrito en el paradigma crítico y que la normatividad de sus valores ha tenido un carácter orientador en las investigaciones y las prácticas que se prescriben desde las mismas, impulsando el que sean atendidas. Por lo tanto, su uso es el desarrollo de la teoría normativa. Este hallazgo confirma la inscripción que hemos realizado, a nivel meta-teórico, de la fotovoz en el mencionado paradigma. Desde un nuevo análisis inclusivo de los trabajos en las categorías del mismo marco clasificatorio, hemos encontrado que el 42.5% de los

mismos tienen un uso descriptivo y el 57.5% enfocado a la generación de hipótesis y al desarrollo de teorías.

Destacamos, seguidamente, algunas de las aportaciones que han surgido en la utilización descriptiva de los estudios de casos: visión de los niños de la escuela infantil y propuestas de mejora (Castro & Manzanares, 2016); perspectiva de las estudiantes de educación secundaria sobre sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (Harkness & Stallworth, 2013); la voz de diversos componentes de una comunidad educativa acerca de los procesos y las practicas que contribuyen al éxito escolar en la implantación de una reforma educativa (Alaerts & Wouters, 2019); descripción, desde la perspectiva de una profesora, de la aportación de la fotovoz al introducirla en un seminario de prácticas (Bowers, 2017); un discurso y una praxis sobre los temas de la vida cotidiana de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social en el ámbito rural, con la valoración de la fotovoz para documentar la alteridad en la investigación y establecer la relación horizontal entre investigador e informantes (González, 2011); una descripción de las experiencias, habilidades y potencialidades de un joven-adulto con trastorno del espectro alcohólico fetal, con su inscripción en el curriculum (Brena, et al., 2017) y la perspectiva de estudiantes de raza negra sobre el clima racial existente en residencias universitarias (Hotchkins & Dancy, 2017)

Aunque las investigaciones situadas en la categoría anterior no están completamente desprovistas de ideas y conceptos, el interés teórico es mayor en esas inscritas en la clase “generación de hipótesis y desarrollo de teorías”. Entre las aportaciones de las mismas, expresamos las siguientes: comprensión profunda de los procesos de aprendizaje en la formación de profesores, de los factores que impulsan el desarrollo de competencias y de los obstáculos que se oponen al mismo (Brandt, et al., 2019); una ilustración de un enfoque alternativo fundado en las necesidades, desde una triple perspectiva, para comprender el autismo (Hoy, Parsons, & Kovshoff, 2018); Un nuevo enfoque de aprendizaje basado en problemas para la alfabetización alimentaria sostenible de los estudiantes de educación secundaria (Derler et al., 2019); una compresión profunda de la espiritualidad de los estudiantes universitarios de raza negra y gais (Means, 2014); un mapa de causas y efectos de la baja e irregular participación, a corto plazo, en huertos llevados por estudiantes universitarios (Pedersen, Robinson, & Surman, 2019) y la comprensión de la incidencia de la narración digital y la fotovoz en la motivación y la adquisición percibida del inglés en estudiantes de educación primaria y secundaria (Wright, 2015).

5. CONCLUSIONES

La foto-voz es un procedimiento, específico y novedoso, que supone una vinculación de técnicas de recogida de datos, propias de los métodos de observación y de encuesta, basado y orientado por el paradigma crítico.

El desarrollo del mismo es bastante reciente, y escasa su incorporación a la investigación de estudio de casos en educación, desarrollándose, en su mayor parte, en los últimos 10 años. Su presencia en España todavía es mucho más incipiente.

La aplicación de dicho procedimiento en los estudios de casos en educación ha tenido una finalidad heurística y didáctica, con un amplio predominio de la primera, integrándose ambas en los trabajos de investigación-acción.

La fotovoz aporta un tipo de información a la que es muy difícil acceder desde otros procedimientos, tanto por su profundidad como por su riqueza, al incluir, también, experiencias, pasadas y presentes, sentimientos, ideas y creencias de las personas, mediante la fotografía y la suscitación del discurso, a nivel personal y colectivo, acerca de un asunto comunitario, con la pretensión de que esa perspectiva crítica y consensuada generada llegue a los responsables de los asuntos sociales y a los políticos para la propiciar la transformación de la comunidad. Este conocimiento experiencial constituye aportación propia y complementaria en la investigación cualitativa.

El conjunto de las investigaciones de estudios de casos en educación que han incorporado fotovoz ha aportado una comprensión crítica de distintas realidades educativas abordadas en las mismas, desde sus diversas perspectivas normativas, incorporando en ella los conocimientos experienciales.

Una parte importante de estas investigaciones educativas se han centrado en explorar la complejidad y singularidad de proyectos o programas, en gran parte situados en los distintos niveles de educación formal, tratando de obtener una comprensión en profundidad de los mismos y un conocimiento que informe el desarrollo de esas prácticas y de la política educativa. Otras investigaciones han aportado las perspectivas de colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social, posibilitando que sus voces sean escuchadas y difundidas. No han faltado en ellas las percepciones de los niños. Los casos únicos personales, aunque han estado presentes, ha sido muy escasos. El fomento de la fotovoz en estudios de casos

que contribuyan a una educación inclusiva y al desarrollo sostenible constituye una línea de investigación valiosa.

La fotovoz, en el conjunto de estos estudios de casos, ha contribuido, en su uso en la investigación y la enseñanza, a la adquisición, por parte de sus participantes, de diversas competencias propias de la construcción y comunicación de conocimientos, acortando la distancia entre la teoría y la práctica.

Las propias limitaciones del paradigma crítico y, en particular de la investigación participativa que se realiza desde el mismo, inciden en la fotovoz. Sin entrar en ellas, por cuestión de espacio, apuntamos carencias en relación con las partes implicadas que se incorporan a la investigación o a la enseñanza y utilizan aquella; en la implicación de los participantes en todas las fases de la investigación, siendo el análisis de datos participativo una fase compleja y difícil de realizar; sesgos de representatividad, si no son casos únicos, en las características de quienes forman la muestra y por el tamaño; dificultades relacionadas con el control y el poder en la investigación, e impacto escaso o nulo de la misma, entre otras. Ellas han estado presentes en los estudios de casos de educación que han sido identificados.

Terminamos sugiriendo una incorporación de la vinculación de técnicas y formas, visuales y verbales, en el nuevo paradigma de la investigación participativa. Ella va a convertirse en una línea de nuestra futura investigación.

6. REFERENCIAS

- Alaerts, L., & Wouters, R. (2019). Photovoice as data collection method in a collaborative, visual, practice-oriented inquiry on junior high schools. *European Congress of Qualitative Inquiry*, Edinburgh. Retrieved from <https://kuleuvencongres.be/enqi/articles/ecqi-full-papers.pdf>.
- Boonekamp, G. M., Dierx, J. A., Van Hove, P., & Jansen, E. (2019). Interactive interviewing and imaging: Engaging dutch PVE-students in dialogue. *Educational Action Research*. DOI: 10.1080/09650792.2019.1693410.
- Bowers, P. H. (2017). A case study of photovoice as a critical reflection strategy in a field seminar. *Field Educator*, 7, 1-10.
- Brandt, J., Bürgener, L., Barth, M., & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 630-653.
- Brenna, B., Burles, M., Holtslander, L., & Bocking, S. (2017). A school curriculum for fetal alcohol spectrum disorder: Advice from a young adult with FASD. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 218-229. doi:10.1080/13603116.2016.1193565.

- Castro A., & Manzanares, N. M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La escuela infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Cook, K., & Quigley, C. (2013). Connecting to our community: utilizing photovoice as a pedagogical tool to connect college students to science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(2), 339-357.
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-15.
- Cole, L. B., & Altenburger, E. (2017). Framing the teaching green building: Environmental education through multiple channels in the school environment. *Environmental Education Research*, 1-20.
- Cordón, J. A., Alonso, J., Gómez, R., & García, A. (2016). *Las nuevas fuentes de información*. Madrid: Pirámide.
- Derler, H., Berner, S., Grach, D., Posch, A., & Seebacher, U. (2020). Project-Based Learning in a Transinstitutional Research Setting: Case Study on the Development of Sustainable Food Products. *Sustainability*, 12, 233-248.
- Doval, M. I. (2015). *Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de fotovoz. Estudio de un caso*. (Tesis Doctoral inédita), Universidad de Vigo, Orense.
- González P. (2011). *"Tu mira la foto, pero no se la enseñes a nadie". Análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso* (Tesis Doctoral Inédita), Universitat Robira et Virgili, Tarragona.
- Graziano, K. J. (2011). Working with English language learners: Preservice teachers and photovoice. *International Journal of Multicultural Education*, 13(1) doi:10.18251/ijme.v13i1.354
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-16.
- Harkness, S., & Stallworth, J. (2013). Photovoice: understanding high school females' conceptions of mathematics and learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 84(3), 329-347.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.
- Hotchkins, B. K., & Dancy, T. E. (2017). A house is not a home: Black students' responses to racism in university residential halls. *Journal of College and University Student Housing*, 43(3), 42-53.
- Hoy, K., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2018). Inclusive school practices supporting the primary to secondary transition for autistic children: Pupil, teacher, and parental perspectives. *Advances in Autism*, 4(4), 184-196.
- Lam, M. S. (2009) Crossing the cultural boundary from home to kindergarten in Hong Kong: a case study of a child's strategic actions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 125-145.
- Lichty, L. F. (2013): Photovoice as a pedagogical tool in the community Psychology classroom. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(2), 89-96.
- Lapenta, F. (2011). Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The Sage handbook of visual methods* (pp. 201-213). Los Angeles: Sage.
- Margolis, E., & Zunjarwad, R. (2018). Visual research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 600-622). Thousand Oaks, CA: Sage
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Tapia, C., & Tapia, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 157-185.
- Matthews, J. (2013). Enhancing food and nutrition curricula in higher education by assigning collaborative food

- system assessment projects. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(4), 245-254. doi:10.19030/tlc.v10i4.8121
- Means, D. R. (2014). *Demonized no more: The spiritual journeys and spaces of black gay male college students at predominantly white institutions*. (Doctor of Philosophy Dissertation). Raleigh, North Carolina.
- Pedersen, R. L., Robinson, Z. P., & Surman, E. (2019). Understanding Transience and Participation in University Student-Led Food Gardens. *Sustainability*, 11, 1-26.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simmonds, S., Roux, C., & Avest, I. T. (2015). Blurring the boundaries between photovoice and narrative inquiry: A narrative-photovoice methodology for gender-based research. *International Journal of Qualitative Method*, 14(3), 33-49.
- Sitter, K. C. (2017). Taking a closer look at photovoice as a participatory action research method. *Journal of Progressive Human Services*, 28 (1), 36-48.
- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: changing perspectives using photo-elicitation interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (111), 1-22.
- Vázquez, G. (1981). N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (151), 3-13.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health Education Q*, 21(2), 171-186.
- Wang, C. C., Ying, Y. Y., & Ying, F. M. (1996). Photovoice as a tool for participatory evaluation: the community's view of process and impact. *Journal of Contemporary Health*, 4, 47-49.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24 (3), 369-387.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation on photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 147-161.
- Wright, J. A. (2015). *Through the looking glass: A case study of photovoice and digital storytelling with fourth grade English learners*. (Degree of Doctor in Education Dissertation). Kennesaw State University, Kennesaw.
- Yañez-Urbina, C., Figueroa, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2018). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16.

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS SOB O OLHAR DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau¹, Ana Paula de Andrade Janz Elias², Thamyres Kinaski Gonçalves³ e Beatriz Maria Zoppo⁴

¹Universidade Católica do Paraná, Brasil. dilmeire.vosgerau@pucpr.br

^{2,3 e 4} Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. ²anapjanz777@gmail.com

³thamyres.kinaski@live.com, ⁴beazoppo@hotmail.com

Resumo. Atualmente, mesmo o pesquisador iniciante em investigações qualitativas pode utilizar-se de softwares de análise de dados como auxílio durante todo o processo de investigação. O objetivo deste artigo é apresentar as possibilidades de aprendizados que QACDAS como o ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo e IRAMUTEQ fornecem a pesquisadores iniciantes. Para tanto, foi analisado o relatório final de iniciação científica de uma estudante do Curso de Graduação em Licenciatura em Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no qual a estudante tinha por finalidade registrar seu processo de aprendizagem na utilização dos quatro softwares. Foi possível perceber que os QACDAS permitiram à estudante-pesquisadora-iniciante em pesquisa qualitativa debruçar-se na análise dos dados a partir de opções visuais que eles apresentavam. Contudo, ela precisou dedicar um tempo significativo na aprendizagem dos recursos de cada software. Em suas conclusões, é possível perceber que os softwares de análise de dados auxiliam o pesquisador iniciante a compreender o processo de análise qualitativa, contudo, é importante aprender a utilizar essas ferramentas de forma efetiva. Portanto, é de fundamental importância que os pesquisadores, iniciantes no uso de uma ferramenta, prevejam em seu cronograma tempo necessário para esta aprendizagem.

Palavras-chave: Softwares de Análise de Dados; Pesquisa Qualitativa; Pesquisadores Iniciantes.

THE USE OF QUALITATIVE DATA ANALYSIS SOFTWARE UNDER THE EYES OF A BEGINNING RESEARCHER

Abstract. Nowadays even the researcher beginning in qualitative investigations can use data analysis software as an aid throughout the investigation process. The purpose of this article is to identify the learning possibilities that the software ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo and IRAMUTEQ allow beginning researchers to develop researches that use the approach here mentioned. For this purpose, the Final PIBIC Report of a student of the Undergraduate Degree in Chemistry at the Pontifical Catholic University of Paraná was analyzed and this analysis was based on the analysis processes of a logbook, since the report contained the impressions of the student. It was possible to notice that the QACDAS allowed the student, a researcher beginning in qualitative research, to focus on the analysis of the data from the visual options they presented. In its conclusions, it is possible to notice that the data analysis software helps the beginning researcher to understand the qualitative analysis process, however, it is important to learn how to use these tools effectively. Therefore, it is of fundamental importance that researchers, who are new to the use of a tool, foresee in their schedule the time needed for this learning.

Keywords: Data Analysis Software; Qualitative Research; Beginning Researchers.

1. INTRODUÇÃO

O pesquisador é considerado como produtor de conhecimentos, sendo assim é responsável por investigar e divulgar dados, bem como por produzir novos aprendizados (O'Leary, 2019); contudo, essa produção de conhecimentos requer rigor no processo de investigação. Desta

forma, em seu processo de formação, o pesquisador necessita compreender os requisitos necessários para cada etapa da pesquisa a fim de que seja evidenciada a acuidade com que o processo de investigação foi conduzido.

A compreensão de um relato de pesquisa qualitativa se inicia a partir da história de vida dos pesquisadores, suas visões pessoais e em relação a outros, assim como questões éticas e políticas, o que permite ao leitor compreender sob qual perspectiva os dados foram analisados. Em um segundo momento deste relato, “[...] o pesquisador traz para a investigação determinadas teorias, paradigmas e perspectivas teóricas [...]” as quais também estão alinhadas com a visão de mundo do pesquisador (Creswell, 2014, p. 30); em seguida, ele escolhe a abordagem, ou abordagens metodológicas, que irá utilizar na coleta e na análise dos dados, ações que correspondem ao quarto e quinto momentos, respectivamente, desse tipo de investigação (Creswell, 2014).

Para auxiliar os pesquisadores qualitativos na sistematização de suas pesquisas, ou seja, na manipulação e no gerenciamento dos dados coletados, valer-se de alguns recursos como os diferentes tipos de softwares de análise de dados disponíveis hoje é uma possibilidade (Flick, 2009). O uso desses softwares possibilita aos pesquisadores qualitativos dedicar um tempo maior àquilo que é efetivamente essencial ao processo de pesquisa, como a reflexão e a análise dos dados (Creswell, 2016; Corbin & Strauss, 2016).

Alguns dos CAQDAS (Computer – Assisted Qualitative Data Analysis Software) disponíveis para uso nos dias atuais são: ATLAS.ti¹; MAXQDA²; NVivo³; e IRAMUTEQ⁴. Esses quatro foram investigados por Gonçalves & Vosgerau (2019), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

O intuito da pesquisa aqui analisada foi verificar como um pesquisador iniciante em pesquisa qualitativa compreendia as possibilidades de uso dos CAQDAS diante de dados qualitativos em pesquisas educacionais. Nesse viés, este artigo busca aprofundar e ampliar os dados coletados e apresentados por (Gonçalves & Vosgerau, 2019) no Relatório Final do PIBIC e, para tanto, a seguinte questão foi levantada: quais são as possibilidades de aprendizado que CAQDAS como o ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo e IRAMUTEQ fornecem a

¹ Disponível em <https://atlasti.com/>. Acesso em 07 de mar. 2020.

² Disponível em <https://www.maxqda.com/>. Acesso em 07 de mar. 2020.

³ Disponível em <https://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products>. Acesso em 07 de mar. 2020.

⁴ Disponível em <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em 07 de mar. 2020.

pesquisadores iniciantes em pesquisas qualitativas para a análise e sistematização dos dados coletados durante o desenvolvimento de seus trabalhos?

2. A PESQUISA QUALITATIVA E OS CAQDAS

A realidade apresenta grande complexidade e para compreendê-la a pesquisa qualitativa torna-se necessária. Em uma perspectiva de comparação, para entender o que é a pesquisa qualitativa é preciso observar as diferenças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa (Cardano, 2017), conforme ilustrado na Tabela 1. Observa-se que o uso de números nos permitem mapear diferentes realidades ou situações, já a informação qualitativa permite interpretar as realidades sociais (Bauer, Gaskell, & Allum, 2015).

Tabela 1. Principais diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa (Bauer, Gaskell e Allum, 2015)

	ESTRATÉGIAS	
	QUANTITATIVAS	QUALITATIVAS
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisa de opinião	Entrevista em profundidade
Qualidade	Hard	Soft

Independente da abordagem escolhida pelo pesquisador, é interessante ressaltar que as investigações qualitativas tem por base processos de análise e de reflexão da realidade que visam compreender o objeto de estudo (Oliveira, 2013). Na busca por essa compreensão, é possível identificar algumas semelhanças em trabalhos realizados por pesquisadores qualitativos: (1) escolha de uma questão para o desenvolvimento de uma pesquisa; (2) coleta de dados não estruturados para responder à questão escolhida; (3) tratamento dos dados coletados; (4) e análise dos dados para identificar a resposta à questão levantada (Deslauriers; Kérisit, 2012).

A análise dos dados pode ser aprofundada a partir do conhecimento de diferentes teorias e metodologias específicas para essa etapa (Freitas, 2004). A análise é, em diferentes situações, considerada o núcleo central da pesquisa qualitativa (Gibbs, 2009), a qual é apresentada de maneira formal e sistemática ao final da coleta de dados, contudo, é possível afirmar que ela também está presente nos demais estágios da pesquisa.

Por ser um processo sistemático, é possível afirmar que requer organização e sistematização das informações. Existem diferentes maneiras de realizar a organização e sistematização necessárias para o desenvolvimento de uma investigação, entre elas a utilização dos CAQDAS. A utilização de um software na análise de dados possibilita: (1)

mais velocidade para trabalhar com os dados; (2) aumento da qualidade na pesquisa; (3) ampliação da transparência do processo; (4) a comunicação entre a equipe de pesquisa; (5) além de ter os documentos da pesquisa organizados em um único lugar (Flick, 2009).

Contudo, existem diferentes softwares disponíveis hoje e o pesquisador pode se questionar: qual deles utilizar? A escolha do software deve ser do próprio pesquisador que irá trabalhar e essa escolha dependerá tanto das necessidades de sua pesquisa quanto de suas preferências pessoais, pois caso o pesquisador não tenha domínio do software, é necessário que seja previsto um período para aprendizagem (Saldaña, 2016).

É necessário ter consciência que o software não realizará nenhum trabalho sozinho, pois apesar de possibilitar: (1) o armazenamento dos dados coletados; (2) a diagramação por meio de mapas conceituais, vinculando códigos e temas; (3) o relacionamento entre temas com localizações geográficas; (4) o trabalho em colaboração com uma equipe de pesquisadores; (5) a compilação das análises realizadas; (6) a geração de relatórios; entre outras funções (Creswell, 2016), ele não substitui as ações do investigador, especialmente as inferências e as reflexões realizadas a partir dos dados coletados em uma pesquisa.

O pesquisador qualitativo que optar por utilizar um CAQDAS deve buscar conhecer as possibilidades dele para auxiliar no processo de gerenciamento dos dados de uma investigação. Ele também precisa conhecer os principais recursos do software para poder utilizar-se de todo o potencial do CAQDAS escolhido, de maneira a agregar valor em sua pesquisa, pois o processo de investigação pode ser melhorado a partir do uso de softwares de análise de dados qualitativos (Creswell, 2010), porém esse aprimoramento depende da postura e do domínio do pesquisador em relação à usabilidade desses recursos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O relatório do PIBIC, elaborado por (Gonçalves & Vosgerau, 2019), intitulado “Avaliação da usabilidade de software para a análise de dados qualitativos em pesquisas educacionais”, foi analisado como um diário de bordo, no início do ano de 2020 para a execução desse artigo. Esse relatório foi escrito por uma estudante de graduação em Licenciatura em Química da PUCPR, iniciante em processos de investigação qualitativa, com conhecimento básico do uso do computador para fins acadêmico, portanto, uso: (1) do Google para pesquisa; (2) do Word para edição de texto e (3) do Excel para análise e sistematização dos resultados, desconhecendo qualquer software de análise qualitativa de dados.

Para essa experiência de uso de softwares de análise de dados qualitativos, a orientadora da pesquisa propôs à estudante, denominada nesse estudo como estudante-pesquisadora-iniciante, que buscasse uma autoaprendizagem dos softwares ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo e IRAMUTEQ a fim de analisar um pacote de dados comum contendo um texto editável (.doc), um texto não editável (.pdf), uma imagem e um vídeo. A Estudante-pesquisadora-iniciante poderia recorrer a qualquer fonte de consulta, exceto curso presencial. A consulta à orientadora deveria ocorrer apenas quando houvesse algum impasse, o qual não permitisse à estudante continuar o processo de autoaprendizagem. Caso a orientadora julgasse que as informações poderiam ser obtidas em manuais ou vídeos disponíveis na Web, a orientação seria apenas de busca. Todo o processo de aprendizagem deveria ser registrado em um diário de bordo.

O diário de bordo é um instrumento no qual o sujeito contempla, por meio de uma narrativa, todas as suas ações e experiências durante um processo de pesquisa (Boszko & Da Costa Güllich, 2017). A escolha de análise do relatório se deu: por se tratar das primeiras impressões, já sistematizadas, de uma pesquisadora iniciante em pesquisa qualitativa, sobre a utilização de diferentes CAQDAS como ferramenta de auxílio nos processos de gerenciamento e análise dos dados.

Para a análise do relatório da estudante-pesquisadora-iniciante foram definidas quatro categorias, apresentadas no formato de perguntas, para nortear essa investigação, são elas: (1) o que motivou a escolha pelos quatro softwares citados anteriormente?; (2) quais os materiais utilizados pela estudante?; (3) como foi realizada a análise de cada software?; (4) quais foram as conclusões apontadas no relatório?

Após a definição de categorias para análise do relatório, foi realizada leitura e reflexão sobre o texto apresentado, com o intuito de responder a questão norteadora desta pesquisa: quais são as possibilidades de aprendizados que CAQDAS como o ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo e IRAMUTEQ fornecem a pesquisadores iniciantes em pesquisas qualitativas para a sistematização dos dados coletados durante o desenvolvimento de seus trabalhos?

3.1 Análise dos softwares desenvolvida pela pesquisadora iniciante

A escolha dos quatro softwares se deu por dois motivos: (1) a professora, orientadora da estudante-pesquisadora-iniciante, já desenvolveu investigações que tiveram auxílio dos softwares ATLAS.ti (Vosgerau, Pocrifka, & Simonian, 2016) e MAXQDA (Klein & Vosgerau,

2018); (2) cursos sobre a utilização dos quatro softwares tem sido oferecido regularmente pela Fundação Carlos Chagas (<https://www.fcc.org.br/fcc/cursos-e-seminarios>), o que pode ampliar a orientação de uso em pesquisas educacionais. Essa informação, retirada do relatório/diário-de-bordo aqui analisado, responde a primeira categoria levantada nessa pesquisa para análise.

Após a escolha pelos quatro CAQDAS citados anteriormente, a estudante-pesquisadora-iniciante realizou um reconhecimento dos softwares escolhidos. Os materiais e o processo de análise utilizados, conforme segunda e terceira categorias levantadas para essa pesquisa, foram descritos no relatório/diário-de-bordo, bem como os caminhos percorridos para acessar os CAQDAS. A estudante-pesquisadora-iniciante comentou sobre as facilidades e dificuldades que teve nos diferentes momentos da pesquisa: no relatório ela aponta uma certa facilidade em baixar os softwares MAXQDA e NVivo, por identificar que, no momento de sua pesquisa, o processo se apresentava de maneira intuitiva, o que já não ocorreu com o ATLAS.ti e o IRAMUTEQ. Durante as instalações dos quatro softwares foram perceptíveis algumas semelhanças, como o idioma em inglês estar presente na maior parte do processo. No fornecimento de dados para fazer a instalação e após a instalação todos já estavam configurados em português. Foi observado que o download do NVivo para um teste foi mais fácil em vista da localização dessa informação no site. Outra facilidade encontrada refere-se à instalação do MAXQDA, o site do software fornece vídeos explicativos no momento em que é selecionada a opção *Download* da versão teste. Entretanto, para instalar o IRAMUTEQ é necessário assistir a alguns vídeos no YouTube, pois existem alguns detalhes que precisam ser considerados para que ele funcione corretamente. Já o ATLAS.ti necessita de um cadastro prévio e o recebimento de um e-mail com o link de instalação.

Para iniciar o processo de codificação do material selecionado, foi necessário que a estudante-pesquisadora-iniciante assistisse a vídeos tutoriais na internet e que fizesse a leitura de manuais de instrução para compreender os processos que deveriam ser realizados a partir de cada um dos CAQDAS.

Em relação à disponibilidade de material para autoaprendizagem disponível no YouTube, é descrito no relatório que no NVivo, após o processo de instalação, inicia automaticamente um tutorial demonstrando como realizar as codificações. Além disso, existem vídeos em português feitos pelo próprio desenvolvedor sobre a codificação. Os vídeos disponíveis sobre o ATLAS.ti em português, no período de análise (Julho/2018), não contemplavam a

versão traduzida do software, contudo havia material em inglês e espanhol. Além disso, existem poucos vídeos que expliquem além da codificação do material, ou seja, poucos vídeos sobre como realizar a construção de uma rede semântica e as ferramentas de análise, por exemplo.

No relatório a estudante-pesquisadora-iniciante destaca o aspecto intuitivo dos softwares MAXQDA, NVivo e ATLAS.ti para diversas funções ao contrário do IRAMUTEQ. Durante a análise inicial dos CAQDAS, foram identificados: (1) idiomas suportados nos sites dos fabricantes dos softwares; (2) sistemas operacionais; (3) suporte ao cliente; (4) licenças disponíveis; (5) valor financeiro; (6) características da versão para teste, essas informações ainda contemplam a categoria 3, citada anteriormente.

Essa análise foi detalhada na Tabela 2:

Tabela 2. Análise dos softwares (Gonçalves & Vosgerau, 2019)

Nome do Software	Site do fabricante	Idiomas suportados no site do fabricante	Sistema Operacional	Última versão	Suporte ao cliente	Licenças disponíveis	Preços	Versão para teste
ATLAS.ti	https://atlasti.com/	Inglês, espanhol, japonês, chinês, francês e alemão. Apenas em "encomenda e preço" aparece mais opções de idioma inclusive português	Mac, Windows, Android App, Ipad App	8.3	Suporte center, suporte telefonico (free), FAQ, trainers e consultoria, newsroom.	Licenças educacionais, licença para estudante, licença não comercial e governamental, licenças comerciais, licença de campus	Licenças educacionais: 2.350,81 (1 usuário) Licença para estudante: 366,76 (dois anos); 188,93 (seis meses) Licença não comercial e governamental: 5.216,08 Licenças comerciais: 5.586,10 (1 usuário) Licença de campus: orçamento Padrão: 5923,66 (Plus); 5182,74 (Pro); 4441,82 (Mac). Governamental: 5923,66 (Plus); 3626,80 (Pro); 4441,82 (Mac).	"Sem limite de tempo"
Nvivo	https://www.qsrinternational.com/nvivo/home	Português, inglês, espanhol, francês, alemão, chinês, japonês e coreano.	Mac, Windows, Android App, Ipad App	12	Visão geral, Faqs, para TI administradores e download	Padrão, governamental, sem fins lucrativos, acadêmica, estudante.	Sem fins lucrativos: 4145,45 (Pro); 3108,16 (Mac). Acadêmica: 2963,68 (Plus); 2593,22 (Pro); 2222,76 (Mac). Estudante: 422,32 (Plus); 366,76 (Pro); 314,89 (Mac).	14 dias gratuitamente
MaxQda	https://www.maxqda.com/	Português, inglês, espanhol, francês, alemão, chinês, japonês, italiano, polonês, etc.	Mac, Windows	12	Tutorial em forma de vídeo, manuais e guias em forma de texto, cursos online e presenciais de MAXQDA, instrutores MAXQDA no Brasil	Estudantes, pesquisadores, professores ou instituições.	Estudantes: 159,30 (6 meses); 307,48 (24 meses); 340,82 (Pro, 12 meses); 426,03 (Pro, 24 meses). Pesquisadores, professores ou instituições: "orçamento".	14 dias gratuitamente
IRAMUTEQ	http://iramuteq.org/	Francês	Linux, Windows, MacOS	0.7 alpha 2				

Em resposta a quarta categoria aqui levantada, foi possível identificar no relatório/diário-de-bordo que os quatro softwares analisados apresentam diferentes recursos, para que o pesquisador possa ter uma visão geral da codificação realizada e conseguir por meio deles realizar inferências, ou seja, um segundo ciclo de codificação, conforme denomina Saldaña (2016). Como exemplo desses recursos tem-se: (1) o recurso de nuvem de palavras

(Gonçalves & Vosgerau, 2019); (2) a rede no ATLAS.ti; (3) o mapa de projeto no NVivo; (4) a similitude no IRAMUTEQ; e (5) o maxmapa no MAXQDA.

Após a instalação dos CAQDAS e da análise dos materiais indicados sobre pesquisa qualitativa e sobre os próprios CADQDAS estudados, a estudante-pesquisadora-iniciante optou por apresentar os resultados das análises realizadas de forma visual.

Para a aprendizagem do software NVivo, a estudante-pesquisadora-iniciante optou por organizar os dados coletados em sua pesquisa, conforme é possível observar na Figura 1.

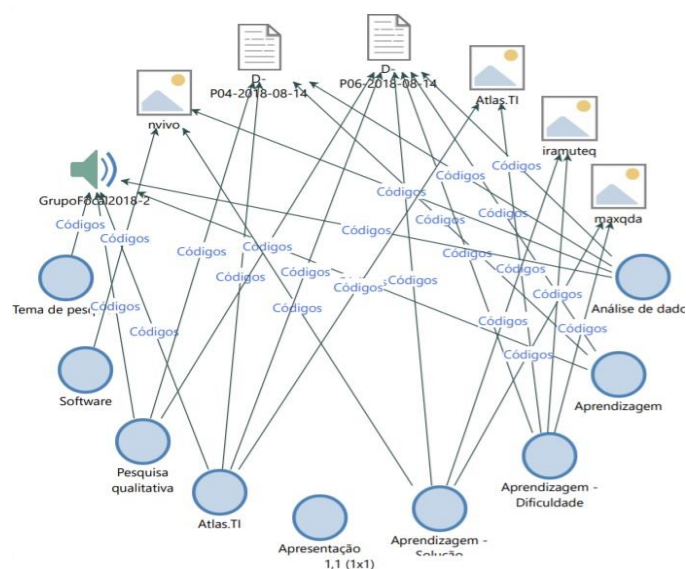


Figura 1. Mapa do projeto PIBIC no software NVivo (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 09).

Nessa figura é apontado quais são as possibilidades que a estudante-pesquisadora-iniciante encontrou em cada um dos softwares bem como os processos de aprendizagem pelos quais ela percorreu, é possível identificar isso ao observar que ela nomeou alguns itens do mapa por 'Aprendizagem'; 'Aprendizagem-Solução'; 'Aprendizagem-Dificuldade'. Dessa maneira verifica-se que a opção por essa representação gráfica no software NVivo também trouxe uma possibilidade de a estudante-pesquisadora-iniciante organizar o trabalho que estava desenvolvendo ao longo de seu projeto PIBIC.

Já na rede do software ATLAS.ti (Figura 2) a opção de representação gráfica foi no intuito de comparar e relacionar as opções de análise dos CAQDAS, bem como no intuito de realizar algumas inferências sobre os processos da pesquisa qualitativa, especialmente o de codificação de dados.

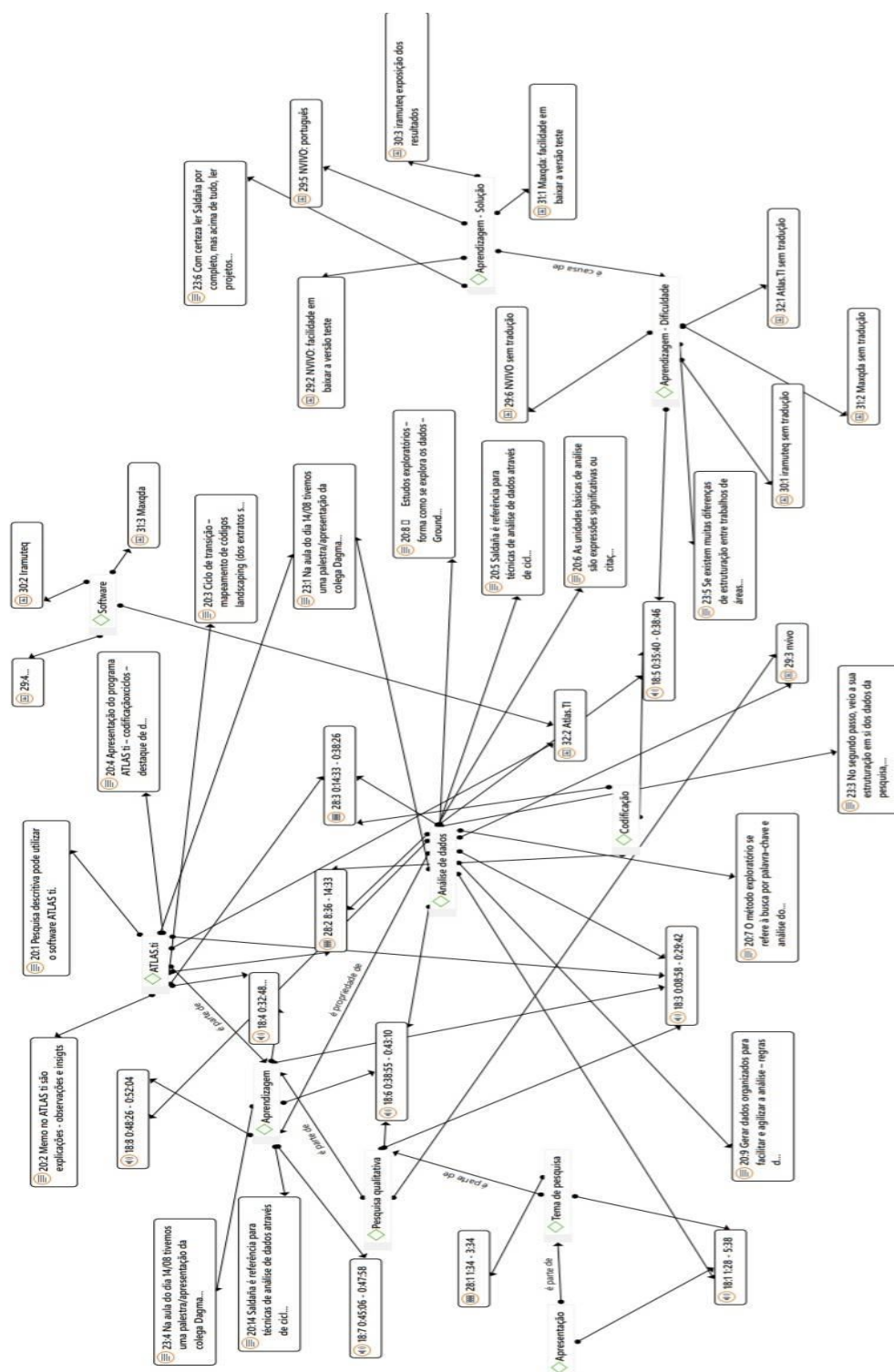


Figura 2. Resultados em forma de rede no ATLAS.ti (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 10)

Na análise de similitude gerada no software IRAMUTEQ (Figura 3), a estudante-pesquisadora-iniciante pontuou algumas informações que considerou importante no

percurso da pesquisa, tais como a coleta dos dados, o processo de análise e o método da pesquisa. Pela imagem é possível verificar que ainda não houve uma sistematização efetiva realizada por essa pesquisadora para o processo de uma pesquisa qualitativa, mas existe uma compreensão inicial, a qual pode ser aprofundada com o passar do tempo dedicado a pesquisa.

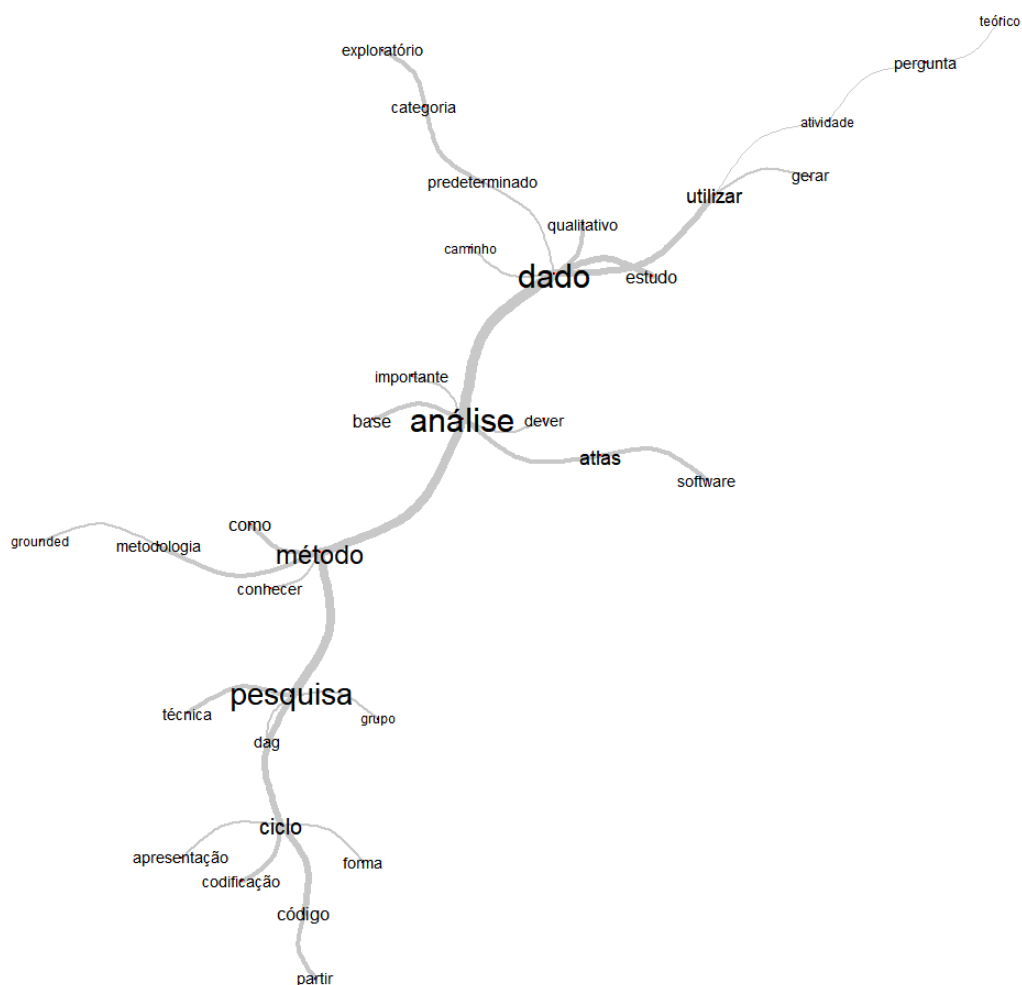


Figura 3. Análise de Similitude gerado pelo IRAMUTEQ (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 11).

No Maxmapa desenvolvido e colocado no relatório/diário-de-bordo (Figura 4), é possível verificar que houve a opção por apresentar os processos de instalação dos softwares, as dificuldades e também a solução escolhida pela estudante-pesquisadora-iniciante.



Figura 4. Maxmapa gerado pelo MAXQDA (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 12)

Foi importante para a estudante-pesquisadora-iniciante realizar uma pesquisa bibliográfica para compreender o que era efetivamente uma pesquisa qualitativa, pois “como estudante de Licenciatura em Química havia uma carência sobre os conhecimentos de pesquisa qualitativa e análise dos dados” (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 13).

Quanto às possibilidades de uso dos CAQDAS, a pesquisadora-iniciante aponta que teve mais facilidade na utilização do software MAXQDA, porque para ela “a interface do software é organizada e intuitiva, o que facilita e diminui o tempo destinado a aprendizagem da utilização do software” (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 13).

O fato de os softwares MAXQDA e NVivo disponibilizarem poucas semanas para o uso de suas versões teste dificultou o trabalho integral da pesquisadora, pois, como ela precisou reservar um tempo para aprender a utilizar os recursos, a análise acabou sendo superficial e não foi possível aprofundá-la efetivamente.

Após ter tido a experiência de trabalhar com os quatro CAQDAS, a estudante-pesquisadora-iniciante concluiu que apesar de ter menos vídeos disponíveis em português para

autoaprendizagem: “para uma análise mais completa e de fácil entendimento o ATLAS.ti é o software ideal [...]” (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 14), pois ele apresenta mais recursos e facilita as relações das análises desenvolvidas; e ainda “o uso de softwares é uma maneira de facilitar o tratamento de dados, além de proporcionar uma visão mais objetiva e melhorar a qualidade da pesquisa” (Gonçalves & Vosgerau, 2019, p. 15).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pesquisador iniciante em pesquisa qualitativa necessita, em um primeiro momento, compreender as peculiaridades de uma pesquisa nesse formato. Para que consiga reservar mais tempo para o que efetivamente é importante, como reflexões e inferências a partir do material coletado.

Conforme foi possível identificar pela análise do Relatório Final do PIBIC, escrito pela estudante-pesquisadora-iniciante, faz-se necessário um conhecimento prévio dos recursos de cada software que se quer utilizar no momento da pesquisa. Esse conhecimento prévio possibilitará que, posteriormente, o foco do pesquisador esteja efetivamente nos dados coletados.

Foi possível identificar que o foco das aprendizagens que cada um dos softwares permitiu à estudante-pesquisadora-iniciante estava diretamente relacionado à organização dos dados para a análise e para a apresentação visual desses dados.

Contudo, o fato de os softwares ATLAS.ti, NVivo e MAXQDA possuírem algumas limitações na versão gratuita, não foi possível identificar todo o potencial para o aprendizado de pesquisadores iniciantes que esses recursos possibilitam.

Nesse viés, fazem-se necessárias novas pesquisas quanto à usabilidade e às potencialidades de cada software em pesquisas qualitativas, de maneira a auxiliar o trabalho do pesquisador.

Essas novas investigações podem ser individuais ou até mesmo comparativas, pois é o pesquisador que escolherá o software que melhor se adeque a suas expectativas e a sua individualidade, bem como às particularidades de cada pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2015). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2nd ed., p. 23). Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Portugal: Porto editora.
- Boszko, C., & Da Costa Güllich, R. I. (2017). O Diário De Bordo Como Instrumento Formativo No Processo De Formação Inicial De Professores De Ciências E Biologia. *Revista Bio-Grafia Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza*, 9(17), 55. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia55.62>
- Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis: Vozes.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2016). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa* (3rd ed.). Porto Alegre: Penso.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (2012). O delineamento da pesquisa qualitativa. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, Ro. Mayer, & Á. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (3rd ed., pp. 127–153). Petrópolis: Vozes.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, N. K. (2004). Pesquisa qualitativa e formação do pesquisador: questões teórico-metodológicas. 22, 27–32.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos* (1st ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, T. K., & Vosgerau, D. S. R. (2019). *Avaliação da usabilidade de software para a análise de dados qualitativos em pesquisas educacionais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Klein, E. L., & Vosgerau, D. S. R. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Educação (UFSM)*, 43(41), 667–698. Retrieved from <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29300>
- O'Leary, Z. (2019). *Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, M. M. de. (2013). *Como fazer pesquisa qualitativa* (5th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Saldaña, J. (2016). *The coding: manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Vosgerau, D. S. R., Pocrifka, D. H., & Simonian, M. (2016). Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. *Atas CIAIQ2016*, 1(0), 789–798. <https://doi.org/10.17013/risti.19.93>

AVALIAÇÃO EM APRENDIZAGEM ATIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Monike Alves Lemes¹, Maria José Sanches Marin², Carlos Alberto Lazarini², Silvia Cristina Mangini Bocchi³, Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi² e Elza de Fátima Ribeiro Higa²

¹Universidade de Marília, Marília-SP, Brasil. monikealvesx3@gmail.com

²Faculdade de Medicina de Marília, Marília-SP, Brasil. marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com
jo.albino1988@gmail.com; hirifael@gmail.com

³Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu-SP, Brasil. sbocchi@fmb.unesp.br

Resumo. Compreender as representações sociais dos estudantes de Enfermagem sobre os fatores que influenciam sua avaliação no cotidiano da aprendizagem ativa. Pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, realizada em uma instituição pública do centro-oeste paulista, Brasil. Participaram vinte estudantes da segunda série do curso de Enfermagem, que utiliza método de aprendizagem ativa. Os dados foram obtidos por meio de entrevista com uma questão norteadora que versou sobre os fatores que interferem no processo de avaliação. As representações sociais dos participantes revelaram três Ideais Centrais, cujos Discursos do Sujeito Coletivo apontaram que o processo de avaliação é influenciado pelos seguintes fatores: Participação verbal oral do estudante; Características e atitudes do estudante e Características e critérios de avaliação do professor. As representações sociais dos estudantes de Enfermagem apontam que a eficácia do processo de avaliação está diretamente relacionada à formação docente, no modelo e critérios de avaliação e na compreensão de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação Educacional; Educação em Enfermagem.

ASSESSMENT IN ACTIVE LEARNING: SOCIAL REPRESENTATIONS OF NURSING STUDENTS

Abstract. To understand the social representations of nursing students about the factors that influence their assessment in the daily life of active learning. Qualitative research, based on the Theory of Social Representations, carried out in a public institution in the Midwest of São Paulo, Brazil. Twenty students from the second series of the Nursing course participated, using an active learning method. The data were obtained through an interview with a guiding question that addressed the factors that interfere in the evaluation process. The participants' social representations revealed three Central Ideals, whose Collective Subject Discourses pointed out that the evaluation process is influenced by the following factors: Oral verbal participation of the student; Characteristics and attitudes of the student and Characteristics and evaluation criteria of the teacher. The social representations of nursing students point out that the effectiveness of the evaluation process is directly related to teacher training, the evaluation model and criteria and the understanding of all involved.

Keywords: Educational Measurement; Learning; Education, Nursing.

1. INTRODUÇÃO

A educação em Enfermagem surgiu atrelada aos hospitais, a partir da necessidade de assistir as pessoas internadas e auxiliar os médicos. Passados quase dois séculos, as transformações sociais culminaram em uma nova concepção de saúde e de cuidado e, por conseguinte, mudanças na prática dessa profissão, que caminha com vistas ao cuidado integral e atua não apenas no setor hospitalar (curativo), mas também na promoção à saúde

e prevenção de doenças. A fim de acompanhar tais avanços, o ensino de Enfermagem foi também modificado (Becerril, 2018).

Se, em um primeiro momento, a Enfermagem recebia uma conotação altruísta, de ajuda aos doentes e necessitados, aos poucos seu foco voltou-se à prática mais biologicista e técnica. Atualmente, pesquisas apontam para a necessidade de resgatar os princípios da profissão, o que sugere não bastar que instituições de ensino se restrinjam ao conhecimento técnico e científico. Desse modo, o resgate às humanidades, a comunicação efetiva, a criação de vínculo, entre outras habilidades, atitudes e posturas, devem ser desenvolvidas ao longo da graduação (Becerril, 2018).

Nesse âmbito, é relevante destacar que o conhecimento, em todas as suas dimensões, é intrínseco à profissão da Enfermagem e deve ser incorporado e avaliado constantemente ao longo do curso, com aumento gradual em sua profundidade. O processo avaliativo no século XXI deve ser uma ferramenta modulatória do ensino e da aprendizagem, capaz de fornecer aos docentes um diagnóstico dos estudantes tanto individual quanto coletivamente, como também aferir a eficácia dos métodos utilizados pelo próprio docente. Uma outra função é a capacidade de, após gerar reflexão docente, a avaliação fornecer um *feedback* ao estudante e fazê-lo ponderar a respeito de seu desempenho (Lemes, Marin, Lazarini, Peres, & Higa, 2019; Resolução n. 3, 2001).

Dentre as habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto a formação do enfermeiro, destacam-se: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente, além de uma formação ética, humanista e fundamentada cientificamente. O uso dos métodos de aprendizagem ativa favorece a construção de cada uma dessas, ao passo que coloca o estudante no cerne do seu processo de aprendizagem, como sujeito autônomo e protagonista, e o professor adquire um papel de mediador. Nessa conjuntura, a formação em Enfermagem se amplia para um desenvolvimento integral que aborda perfil, habilidades, competências e conteúdos, a partir da articulação entre ensino, pesquisa, assistência e extensão (Lemes, Marin, Lazarini, Peres, & Higa, 2019; Resolução n. 3, 2001).

Portanto, é fundamental que o processo de avaliação dessas aprendizagens ocorra de modo a efetivar a educação em Enfermagem requerida pelas DCN. Tal proposição requer a consciência dos atores envolvidos nessa prática, a saber, docentes, estudantes e

representantes institucionais, a fim de aprimorar a avaliação de tal modo que essa seja vista como uma aliada no processo de ensino.

Frente ao exposto, esta pesquisa partiu da seguinte inquietação: quais os fatores que influenciam o processo de avaliação de estudantes de Enfermagem inseridos em métodos de aprendizagem ativa?

2. OBJETIVO

Compreender as representações sociais dos estudantes de Enfermagem sobre os fatores que influenciam sua avaliação no cotidiano da aprendizagem ativa.

3. MÉTODO

Pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016) a pesquisa qualitativa se dá em torno do verbo compreender o qual está atrelado à capacidade de empatia, ou seja, é necessário “colocar-se no lugar do outro” a fim de entendê-lo. Para tal, considera-se tanto a singularidade do sujeito quanto seu contexto sociocultural, sua história coletiva. Vale ressaltar que, ainda de acordo com esses autores, toda compreensão é parcial, pois ocorre a partir da visão de mundo de cada indivíduo, quer seja o entrevistado ou o entrevistador. Assim, após a apropriação do que se compreende, pode-se realizar sua interpretação.

Fundamentada nos pressupostos das representações coletivas durkheimiana, a Teoria das Representações Sociais foi proposta inicialmente na década de 60 com a publicação do livro “*La psychanalyse: son image et son public*”, do psicólogo social Serge Moscovici. Nessa obra, o autor caracteriza as representações sociais como ideias, práticas e valores dotados da capacidade de conhecer e modificar a realidade. Para Moscovici, há dois universos: um representado pela ciência, reificado, e outro, pelo senso comum, o consensual (Marková, 2017; Moscovici, 2017).

Para Jodelet (2001), são atributos da representação social, capazes de vincular o sujeito ao objeto:

- representa algo (objeto) e alguém (sujeito), e contêm as características desses;
- consiste na expressão de simbolismos e interpretações do sujeito a respeito do objeto;

- apresenta diferentes atributos comportamentais, linguísticos e materiais e consiste em um modelo de conhecimento;
- pode auxiliar no ajuste do sujeito a seu meio.

Desse modo, o senso comum seria a episteme da TRS, pois essa anseia por compreender o entendimento que um indivíduo, um grupo ou uma coletividade têm sobre determinada temática ou fenômeno. Para tanto, apoia-se nos comportamentos, condutas, discursos, opiniões e valores dos sujeitos. Sua relevância explica-se, pois, ao ponderar sobre saberes ingênuos, muitas vezes destoantes dos científicos, é possível conhecer a realidade social e, a partir disso, propor caminhos que estreitem a relação entre ciência e sociedade. Assim, ao reconhecer a legitimidade do saber comum humano, pode-se estabelecer um fundamento propulsor e eficaz na transformação da sociedade (Marková, 2017; Moscovici, 2017).

A coleta de dados ocorreu em uma instituição pública do centro-oeste paulista, a qual propõe o ensino em Enfermagem por meio de métodos de aprendizagem ativa e busca o desenvolvimento da competência profissional orientada pelo diálogo. Como estratégias e instrumentos avaliativos na segunda série, são utilizados o Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC) quatro vezes ao ano; a autoavaliação e a avaliação dos pares ao fim das atividades; o Formato de Avaliação 3, documento formal contendo questões dissertativas acerca do desempenho individual dos estudantes, que é preenchido pelos docentes quatro vezes no decorrer do ano letivo (F3); o portfólio e o Exercício de Avaliação da Prática Profissional (EAPP), uma simulação realizada individualmente pelos estudantes junto a pacientes simulados ao término da série (Famema, 2018; 2019).

Conjecturando que o primeiro ano consiste em um período de conhecimento e adaptação à fase acadêmica bem como à proposta curricular da faculdade, elegeu-se a segunda série como população desse estudo. Desse modo, dos 40 estudantes de Enfermagem matriculados, 20 foram entrevistados.

As entrevistas individuais ocorreram nas dependências da instituição, entre os meses de março e maio de 2019, após contato prévio com os estudantes e agendamento conforme suas disponibilidades e foram mediadas pela pesquisadora principal. Foram audiogravadas, com duração média de 15 minutos, posteriormente transcritas na íntegra e, em seguida, deletadas. A partir de um modelo semiestruturado, obteve-se a caracterização dos participantes (idade, sexo e estado civil) e suas impressões acerca da avaliação educacional em Enfermagem a

partir da questão norteadora: “Quais os fatores interferem no modo com que você é avaliado no seu cotidiano?”.

Os dados obtidos foram organizados à luz do Discurso do Sujeito Coletivo. Essa técnica de tratamento de dados consiste na elucidação do pensamento coletivo de determinado grupo social, a partir dos posicionamentos dos indivíduos sobre o assunto em questão. Tal elucidação é constituída das seguintes figuras metodológicas: Expressões-Chave (ECH), Ideia Central (IC) e Ancoragem (AC) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre, 2017).

As ECH consistem nos trechos do discurso que revelam a essência do posicionamento em relação ao objeto de pesquisa e exemplificam as ideias centrais semelhantes. A IC, por sua vez, é caracterizada por palavras ou sintéticas expressões linguísticas, que revelem o sentido do depoimento, e representa a marca do discurso. Por conseguinte, a AC é o pressuposto teórico, ideológico ou a crença na qual o participante apoia sua fala, sendo fundamental para a identificação das Representações Sociais que permeiam o objeto em estudo. Já o DSC é elaborado a partir das ECH e AC, na primeira pessoa do singular, na qual uma pessoa representa o coletivo (Lefèvre, 2017).

Ao passo que DSC são construídos, as relações entre esses sujeitos e seu contexto social são estabelecidas e o posicionamento desse grupo é evidenciado. Desse modo, tem-se uma visão mais verídicas dessa realidade, o que pode subsidiar na condução de ações mais eficientes para seu aprimoramento (Lefèvre, 2017).

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos, sob o parecer número 2.975.092 e CAAE 91013218.6.0000.5413. Como preconizado pelas Resolução 466 (2013) e Resolução 510 (2016), os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram codificados com a letra “E”, em referência a “estudantes de Enfermagem”, seguidos de sequência numérica crescente de “E1” a “E20”.

4. RESULTADOS

Dos 20 estudantes de Enfermagem entrevistados, 90% são do sexo feminino, a maioria encontra-se na faixa etária dos 18 a 20 anos (55%) e 95% são solteiros.

A avaliação qualitativa contidas no discurso dos estudantes de Enfermagem, a partir da questão norteadora “Quais os fatores interferem no modo com que você é avaliado no seu cotidiano?”, remeteram aos achados descritos no Quadro 1.

Quadro1. Ideias centais e discursos do sujeito coletivo dos participantes

Ideia central	Discurso do sujeito coletivo
IC 1 - Participação verbal do estudante	Aqui na faculdade, eu acho que a principal coisa que você tem que fazer é falar, que o fator que mais interfere mesmo, é essa questão de você se expor falando. A forma como o tutor avalia é de acordo com o que a gente fala. Então, se a gente não fala, não tem como ele saber o que a gente estudou e se estudou. Às vezes a gente fica mais calado, às vezes não quer falar muito, aí ele chama atenção! Você fica sempre pressionado. O jeito que a pessoa fala interfere muito, tem que ter meio que "dedos" para falar. Eu acho que a pessoa vai ficar mais retraída ainda. As pessoas que são tímidas não conseguem falar muito e entrar na discussão e isso interfere bastante. Para poder ter um "S" nos formatos precisa falar bastante, só que precisa falar palavras e conteúdo, não só falar coisa aleatória. Você tem que aprender a se colocar verbalmente, porque senão você é avaliado negativamente. Eu acho que tem tutor que foca muito em participação, se você fala está ótimo, se você não fala merece uma nota ruim por conta disso, e isso interfere no modo em que eu vou atuar em uma próxima vez. (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E10, E11, E12, E16 e E20)
IC2 - Características e atitudes do estudante	Uma coisa que eu vivi e que acho que interfere muito nessa avaliação sou eu como pessoa, o estudante como pessoa. Às vezes eu tenho muitos problemas sociais, psicológicos, que acabam refletindo no meu desempenho. Por a gente ser biopsicossocial, às vezes não está bem. Tem muita coisa, como o tempo de estudo é integral, tem poucas áreas verdes, fica pouco tempo para estudar. E às vezes a gente não consegue ter aquela profundidade no assunto, não consegue estudar e explicar, não se sente bem com aquele grupo. Às vezes fica doente o que interfere no seu processo de aprendizagem. Outras coisas pessoais interferem na avaliação: às vezes a pessoa não sabe receber crítica e você é avaliado negativamente. Eu acho que a atitude, o comportamento, estar atento na aula, a participação. Se você lê, traz conteúdo, vai à lousa, participa da discussão, esquematiza o conteúdo, é bem avaliado. (E4, E6, E7, E8, E9, E12, E13, E14, E16, E17).

IC3 - Características e critérios do professor	<p>Eu acho que as características pessoais dos professores também interferem, porque às vezes ele traz o pessoal. Não tem como entrar pela porta e deixar toda história da vida para trás. Às vezes ele está alterado emocional ou fisicamente e vê o estudante de forma diferente e isso acaba afetando também na avaliação. Algumas atitudes de tutores, ou da forma como eles se comportam, deixam sempre uma pressão no aluno. Eu acho que isso interfere muito nessas avaliações. Às vezes você erra a questão do EAC por conta do critério de avaliação do professor que fez a questão. Às vezes você sai confiante que acertou uma questão e por causa de uma palavra você leva “insatisfatório”. Aqui, a faculdade com satisfatório (S) e insatisfatório (I), impõe meio que isso em tudo: se você não é bom, tipo dez, a gente não aceita, cinco a gente não aceita, então eu acho que essa pressão dificulta bastante. Eu acho que se o tutor tem alguns preconceitos, isso interfere bastante. Eu acredito que também interfere o fato de serem muitos alunos, por exemplo, às vezes o tutor não consegue ter um olhar mais integrado para cada um, e do todo, e aí ele acaba avaliando o grupo. Eu entendo a dificuldade, mas acho que poderia ter um olhar mais conciso, mas atencioso, porque muitas vezes alguém pode ser prejudicado por isso. (E4, E5, E9, E18, E19, E20)</p>
---	--

5. DISCUSSÃO

5.1 Participação verbal do estudante

A partir da análise do DSC1, nota-se que a participação verbal oral na tutoria é o principal fator para uma avaliação positiva. Esse discurso remete a organização do processo tutorial.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que ocorre por meio de sessões tutoriais em pequenos grupos, visa à aprendizagem do estudante a partir da discussão de problemas ou situações que, intencionalmente, provocam hesitação, confusão ou questionamentos. Permite a exploração integrada de conteúdos de diversas disciplinas e das dimensões afetiva, biológica, psicológica e social, além de possibilitar ao estudante construir seu conhecimento a partir de outros, preexistentes (Famema, 2019; Lee & Wimmers, 2016).

Didaticamente, o processo de tutoria na ABP pode ser organizado em: 1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação do problema/situação apresentada; 3. Desenvolvimento de hipóteses (brainstorming); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação das questões de aprendizagem para o alcance dos objetivos; 6. Autoestudo- busca de novos saberes, utilizando os recursos de aprendizagem apropriados; 7. Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos e reconstrução do conhecimento tendo em vista seu objetivo (Barrows, 1996).

Nessa conjuntura, a avaliação faz-se necessária e relevante em todas as etapas desse processo, visto que fornecerá ao docente subsídios para nortear o desenvolvimento do estudante. Ademais, não apenas aspectos cognitivos devem ser considerados, tão pouco restringir-se a participação dos estudantes. Assim, a avaliação formativa deve ser empregada e contemplar também aspectos afetivos e psicomotores (Santos, Saccoa, Frigoa, & Biberg-Salumab, 2018).

Em se tratando do processo de comunicação, esse consiste em um processo interativo que possibilita o compartilhamento de ideias, emoções, mensagens e percepções. Embora muitos associem esse ato quase que instantaneamente à linguagem escrita ou falada, a comunicação não-verbal comporta grande parte, se não a maior, da comunicação humana. Entonação de voz, ritmo da fala, escolha sintática, expressões faciais, movimento corporal, modo de ocupação do ambiente e comportamento, são alguns dos fatores que compõem esse processo e que devem ser considerados nos momentos de interação, a fim de que a mensagem codificada seja a mais fidedigna possível. Por essa razão, a compreensão acerca do processo de comunicação humana é fundamental na prática docente, especialmente àqueles que atuam em métodos de aprendizagem ativa e praticam a avaliação formativa (Conceição, Marcellos, & Rached, 2019).

Estudos apontam que a avaliação no processo tutorial é realizada diariamente pelo tutor e, na abertura do problema, são observadas as habilidades de identificar questões de aprendizagem, utilizar o conhecimento prévio, gerar hipóteses, sintetizar ideias e comunicar-se de modo claro e organizado. Já no fechamento do problema, a pertinência das informações trazidas, a capacidade de síntese, a exposição das informações de modo claro e organizado e a atitude crítica do estudante frente às informações compartilhadas. Além disso, em ambos momentos, o estudante é avaliado quanto à sua interação com o grupo, pontualidade, papel do estudante no trabalho em grupo, habilidade de fazer e receber críticas e ao relacionamento interpessoal (Lee & Wimmers, 2016; Oliveira-Barreto et al., 2017; Santos et al., 2018).

Nessa perspectiva, percebe-se que em sessões tutoriais há aspectos para muito além da participação a serem observados e avaliados pelos docentes.

5.2 Características e atitudes do estudante

Ao ingressar em um curso superior, o estudante precisa adaptar-se à essa nova rotina. Nesse processo, a identidade, a capacidade de lidar com sentimentos e emoções, de relacionar-se

e a maior independência são características centrais dessa fase. Desse modo, ao passo em que vai se adaptando a esse novo cenário, o estudante adquire maturidade e desenvolvimento tanto acadêmico-profissional quanto pessoal (Silva, Pereira Junior, Coelho, Picharski, & Zagonel, 2018).

Os métodos de aprendizagem ativa são empregados com vistas a oportunizar ao estudante tornar-se científico, crítico e reflexivo e potencializar o desenvolvimento de não apenas habilidades cognitivas, como também educacionais e educativas. Assim, o estudante é o protagonista de sua aprendizagem e o desempenho esperado desse é uma postura proativa (Almeida, Coqueiro, & Figueiredo, 2018; Ghezzi, Higa, Lemes, Peres, & Marin, 2019; Oliveira-Barreto et al., 2017).

Esse contexto oportuniza ao estudante desenvolver autonomia, gerenciamento de tempo e de sua formação, capacidade de problematização e solução de problemas, bem como habilidades de comunicação e relações interpessoais, postura profissional. Com essa nova postura, a avaliação das situações e a autoavaliação- facilidade para identificar qualidades e fragilidades- passam a ser uma prática constante e um fomento na formulação de estratégias para resolução de problemas no âmbito acadêmico, profissional e pessoal. Por essa razão, é importante que o engajamento do estudante seja avaliado (Almeida et al., 2018; Ghezzi et al., 2019; Oliveira-Barreto et al., 2017)

Engajamento é um termo utilizado para representar tanto a qualidade e esforço do estudante frente ao seu processo de aprendizagem quanto aos recursos disponíveis na instituição que favoreçam esse processo, entre elas, a disponibilidade de materiais, serviços de suporte, atividades acadêmicas. O produto dessa relação pode qualificar o sucesso acadêmico do estudante (Martins & Ribeiro, 2017).

Em relação a variável estudante-dependente, pode-se ressaltar alguns aspectos contribuintes para que ocorra esforço em prol do estudo e qualidade, como aspectos culturais, sociais, características pessoais e experiências. Nível de atenção e concentração nas aulas, gerenciamento do tempo de estudo, procura por instrutores e grupos de estudos, abertura a novas experiências, exploração das situações e nível de criatividade são evidências a serem notadas na averiguação do engajamento do estudante, pois proporcionam momentos de aprendizagem. Em outras palavras, nota-se o envolvimento e a eficácia na realização das atividades (Martins & Ribeiro, 2017; Silva et al., 2018).

Sabe-se que estudantes engajados entendem suas atividades como desafios positivos e, por isso, sentem-se conectados a elas. Tal visão tende a culminar em melhoria do grau de satisfação pessoal, eficiência e apoio social, que, por sua vez, auxiliam na conquista das metas acadêmicas. O equilíbrio de aspectos psicológicos e sociais é um fator mantenedor desse engajamento, já que tem impacto direto sobre o desempenho acadêmico do estudante. Ou seja, a desarmonia psicológica ou social se reflete na qualidade das atividades dos estudantes (Silva et al., 2018).

Diante disso, ressalta-se a importância de que o estudante tenha uma rede de apoio e seja consciente dela, como família, amigos, psicólogos. Outros recursos que influenciam nessa questão são autoconfiança, crenças, estratégias de enfrentamento, religião, resiliência, valores pessoais.

Sob o viés docente, é imprescindível que cada estudante seja tratado e avaliado como o indivíduo singular que é, tendo sua personalidade, contexto sociocultural e econômico, formação anterior bem como história de vida consideradas. Tal postura docente potencializa sua relação com os estudantes, o que gera impacto positivo sobre a aprendizagem e o bem-estar desses (Almeida et al., 2018).

5.3 Características do professor e critérios de avaliação

O DSC3 revelou que a avaliação educacional para os estudantes de Enfermagem nessa instituição é inconstante, pois possibilita que cada docente, a partir de suas experiências e saberes, realize esse processo ou estabeleça critérios de correção a seu modo.

Apesar de o significado de avaliação ser adaptável aos contextos socioculturais de cada época, sua principal característica se mantém constante: a avaliação da aprendizagem consiste em coletas de evidências que permitam identificar se ocorreram alterações no conhecimento dos estudantes e mensurá-las. Todavia, um processo de avaliação efetivo é aquele que, além de diagnosticar a situação do estudante, o direciona em seu processo de aprendizagem. Ao passo que a pura verificação tente a “congelar” o sujeito, uma avaliação coerente tende a apontar caminhos para a modificação ou aprimoramento da situação encontrada (Luckesi, 2005; Silva & Gomes, 2018).

Embora atualmente seja consenso que a aprendizagem não ocorra por meio de processos lineares, é notório que, em se tratando de avaliação, ainda se recorra a instrumentos e práticas

lineares, o que destoa de seu papel orientador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a incoerência a avaliação com esse processo, permite maior manifestação da subjetividade (Silva & Gomes, 2018).

Segundo Luckesi (2005), toda avaliação está sujeita a subjetividade, já que é expressa a partir de um juízo que confere qualidade a determinado objeto, a partir de um parâmetro construído pelo avaliador, por meio de suas vivências, valores, religião, entre outros. Tal qualidade pode ainda ser atribuída de forma coletiva, como resultado de valores comuns de determinada comunidade ao longo do tempo. Sob essa ótica, o autor ressalta a importância de que o parâmetro de qualidade, ou seja, os critérios de avaliação, sejam descritos e conhecidos por instituições, docentes e estudantes.

Quanto aos critérios de avaliação, de modo a fundamentá-los com maior objetividade, é necessário que sejam pautados em evidências práticas, passíveis de observação e análise docente, que devem ser devidamente registradas por esse. Assim, o julgamento dos avaliadores não deve restringir-se a fatos ou comportamentos pontuais: a fim de minimizar a tendenciosidade, é preciso reunir um compilado de informações, considerar diferentes momentos do estudante e seu contexto sociocultural (Libâneo, 1994; Mendes, 2005; Vasconcellos, 1995).

Além disso, o caráter objetivo requerido pela avaliação relaciona-se a sua função de comprovar a apreensão do conhecimento trabalhado tendo em vista os objetivos educacionais a serem cumpridos ao longo do curso. Desse modo, a subjetividade inerente aos atores envolvidos não comprometerá as exigências do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, ressalta-se aqui a tamanha importância da coerência entre currículo, objetivos educacionais, método de ensino e programa de avaliação (Libâneo, 1994; Mendes, 2005; Vasconcellos, 1995).

Libâneo (1994) propôs que os seguintes aspectos fossem observados na prática avaliativa: desenvolvimento intelectual; relacionamento com professor e colegas; desenvolvimento afetivo e organização e hábitos pessoais. Além da observação, segundo o autor, entrevistar os estudantes individualmente também é uma estratégia para ampliar a visão do avaliador sobre aquele aluno, conhecendo-o melhor e reconhecendo suas fragilidades e potencialidades.

Em se tratando das avaliações formais, a tendência educacional versa sobre a utilização de diferentes estratégias, tipos e instrumentos. Alguns desses são prova escrita dissertativa, prova escrita com questões objetivas, questões de certo ou errado/ verdadeiro ou falso, questões de lacunas para completar, questões de correspondência, de múltipla-escolha, respostas curtas, questões de interpretação, de ordenação, de identificação, resolução de casos, apresentação de seminários, prova prática, simulação (Libâneo, 1994). Ademais, uma revisão acerca da avaliação em ABP identificou também como métodos e instrumentos envolvidos no processo de avaliação: apresentações curtas de projetos ou pôsteres, questionários, testes curtos de conceitos e demonstrações práticas, uso de ferramentas como rubricas e *checklists*, diário reflexivo, autoavaliação, avaliação baseada em grupo com notas individuais, avaliação por pares e entrevista pessoal em grupo (Masek & Yamin, 2010).

Tais modelos e instrumentos abrangem, concomitantemente, a avaliação do conhecimento teórico e de habilidades como comunicação, pesquisa, relação interpessoal, trabalho em equipe entre outras, requeridas pela profissão da Enfermagem; e ocorrem ao fim da conclusão de um caso, de um projeto ou de uma etapa da aprendizagem. Sua combinação visa a construção mais fidedigna da imagem do aluno e uma avaliação mais apurada e com menores interferências subjetivas, capaz de fornecer fragilidades específicas desse estudante, o que permitirá a elaboração de um plano de atuação individualizado e mais resolutivo. Cabe ressaltar que o sucesso na utilização desses instrumentos e modelos, depende de o estudante compreender previamente seus objetivos de aprendizado (Masek & Yamin, 2010; Resolução n. 3, 2001).

Diante disso, reforça-se a necessidade de formação em processos pedagógicos para atuar no ensino superior, por meio de capacitações em métodos ativos, avaliação formativa, mecanismos *feedback*, por exemplo. Estudos apontam que o professor do ensino superior alicerça sua prática docente em suas vivências prévias e que, com o exercício da profissão, faz os ajustes que julga necessário. Todavia, muitos não se sentem seguros de sua própria atuação, especialmente em se tratando do processo avaliativo. O despreparo docente no país acaba sendo reforçado pelos próprios concursos de admissão, que requerem título de doutor em determinada área da saúde, porém não exigem capacitação pedagógica (Mattia, Kleba, & Prado, 2018; Megale, Ricas, Gontijo, & Mota, 2015).

Em virtude do que foi mencionado, pode-se refletir acerca da necessidade da adoção de critérios objetivos no processo de avaliação educacional em Enfermagem, considerando que

essa medida perpassa a organização curricular, os objetivos educacionais e o processo de ensino adotado pela instituição, e deve ser coerente a esses. É importante destacar também a necessidade da capacitação docente para atuar em processos avaliativos, pois esse, como norteador da aprendizagem, deve compreender a funcionalidade da avaliação, os diferentes modelos, instrumentos e estratégias avaliativas bem como sua aplicação. Desse modo, poderá auxiliar os estudantes na compreensão da avaliação como uma aliada do conhecimento. Por fim, destaca-se a importância de fóruns institucionais que abordem essa temática, com estudantes, docente.s e representantes da própria instituição, com o fito de que todos conheçam e participem de sua estruturação.

6. CONCLUSÕES

Haja vista que o objetivo dessa pesquisa foi compreender as representações sociais dos estudantes de Enfermagem sobre os fatores que influenciam sua avaliação no cotidiano da aprendizagem ativa, vale destacar que, na compreensão dos estudantes, a eficácia desse processo está diretamente relacionada a compreensão da avaliação por todos os envolvidos, características pessoais, formação docente bem como ao uso de um modelo de avaliação constituído por diferentes instrumentos, que sejam objetivos e de fácil entendimento.

A partir da pesquisa qualitativa pode-se obter a percepção coletiva desses atores, identificar os aspectos que influenciam a prática avaliativa- considerando a subjetividade, a cultura e o contexto desse grupo, para enfim compreender o Sujeito Coletivo e, assim, compreender o fenômeno estudado.

A Teoria das Representações sociais e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo nesse estudo enriqueceu a análise dos achados, pois evidenciou o pensamento comum de estudantes acerca da vivência que possuem no processo de avaliação na graduação de Enfermagem. O cerne desses discursos refletiu aspectos de suma importância na eficácia do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, que são corroborados pela literatura nacional e internacional.

O DSC obtido aponta que a eficácia do processo de avaliação está diretamente relacionada a participação verbal dos estudantes, suas características e atitudes e as características e critérios do professor. Desse modo, nota-se que abordagens como essa são fundamentais para a compreensão em profundidade de determinada temática.

Assim, os resultados reiteram a complexidade do avaliativo e a necessidade de ajustes para que coopere com a formação de Enfermeiros aptos a ingressarem no mercado de trabalho contemporâneo. Além disso, demonstra que percepção dos estudantes sobre sua avaliação deve ser considerada nos momentos de planejamento e organização curricular.

Agradecimentos. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2017/27237-1, pelo apoio financeiro.

7. REFERÊNCIAS

- Almeida, L., Coqueiro, J., & Figueiredo, T. (2018). A formação do enfermeiro sob o olhar do estudante: linhas fortes e fracas. *Revista Uningá*, 55(3), 183-198.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12. doi:10.1002/tl.37219966804.
- Becerril, L. C. (2018). História da educação de Enfermagem e as tendências contemporâneas. *História de Enfermagem: Revista Eletrônica*, 9(1), 1-2. Recuperado de http://here.abennacional.org.br/here/v9/n1/_EDITORIAL-1_portugues.pdf
- Conceição, L. A., Marcellos, L. N., & Rached, C. D. A. (2019). Comunicação organizacional: com ênfase na equipe de saúde. *Revista Saúde em Foco*, 11, 424-30.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Caderno de avaliação: Cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília, SP: Famema.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2019). *Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2- 2ª série dos Cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília, SP: Famema.
- Ghezzi, J. F. S. A., Higa, E. F. R., Lemes, M. A., Peres, C. R. F. B., & Marin, M. J. S. (2019). Visão dos docentes sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes de Enfermagem e Medicina a partir da vivência na prática profissional e desafios encontrados. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 12(3), 313-322. doi: 10.14571/brajets.v12.n3.
- Lee, M., & Wimmers, P. F. (2016). Validation of a performance assessment instrument in problem-based learning tutorials using two cohorts of medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 21(2), 341-357. doi:10.1007/s10459-015-9632-y.
- Lefèvre, F. (2017). *Discurso do sujeito coletivo: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo*. São Paulo: Andreoli.
- Lemes, M. A., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., Peres, C. R. F. B., & Higa, E. F. R. (2019). Avaliação em metodologias de aprendizagem ativa: percepção docente. *Paper presented at the Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, Lisboa (Portugal).
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudo e proposições* (Vol. 14). São Paulo: Cortez.
- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 358-375. doi: 10.1590/198053143760.
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 223-247.

- Masek, A. B., & Yamin, S. B. (2010). Problem Based Learning: A review of the monitoring and assessment model. *Paper presented at the International Conference on Engineering Education*. doi: 10.1109/ICEED.2010.5940785.
- Mattia, B. J., Kleba, M. E., & Prado, M. L. (2018). Formação em enfermagem e a prática profissional: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(4), 2157-2168. doi: 10.1590/0034-7167-2016-0504.
- Megale, L., Ricas, J., Gontijo, E. D., & Mota, J. A. C. (2015). Percepções e sentimentos de professores de Medicina frente à avaliação dos estudantes: um processo solitário. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39, 12-22. doi: 10.1590/1981-52712015v39n1e00182014.
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: Reflexões e alternativas possíveis. In I. P. A. Veiga & M. L. P. O. Naves (Eds.). *Currículo e avaliação na educação superior* (pp. 175-197). São Paulo: Junqueira & Marin.
- Moscovici, S. (2017). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (11ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira-Barreto, A. C. d., Guedes-Granzotti, R. B., Domenis, D. R., Pellicani, A. D., Silva, K., Dornelas, R., & César, C. P. H. A. R. (2017). Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(02).
- Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. (2013) Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Resolução n. 3, de 7 novembro de 2001. (2001) Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. (2016). Sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Santos, M. F. C., Saccoa, C. M. S., Frigoa, S. C., & Biberg-Salumab, T. G. (2018). Avaliação formativa em sessão tutorial: construindo pistas de aproximação para o instrumento de avaliação. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(2), 137-141.
- Silva, A., & Gomes, A. (2018). Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350-84. doi:10.18222/eaev29i71.5048.
- Silva, J. O. M., Pereira Junior, G. A., Coelho, I. C. M. M., Picharski, G. L., & Zagonel, I. P. S. (2018). Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(2), 15-25.
- Vasconcellos, C. S. (1995). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

FORMAÇÃO MÉDICA: AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O INTERNATO

Elza de Fátima Ribeiro Higa¹, Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali¹, Magali Aparecida Alves de Moraes¹, Sílvia Franco da Rocha Tonhom¹, Osni Lázaro Pinheiro¹ e Haydée Maria Moreira¹

¹ Núcleo de Avaliação, Faculdade de Medicina de Marília, Marília, São Paulo, Brasil; nucleoavaliacao@famema.br

Resumo. A avaliação da aprendizagem é um dos maiores desafios que as instituições formadoras e os professores enfrentam em seus cotidianos de trabalho, em especial, as de Ensino Superior em Saúde e entre essas, as que se responsabilizam pelo desenvolvimento dos cursos de medicina. Analisar a percepção dos estudantes sobre a avaliação do internato no sexto ano de medicina. Pesquisa qualitativa fundamentada na Hermenêutica-Dialética. Foram analisados 17 Instrumentos de avaliação preenchidos por estudantes do sexto ano de medicina de uma faculdade do interior paulista, Brasil, que desenvolve a aprendizagem ativa, no ano de 2017. Da análise dos dados obtidos emergiram duas categorias analíticas: fatores que potencializam a aprendizagem e fatores que dificultam a aprendizagem. Nestas, foram prioritariamente indicadas em sequência: a habilidade didática do professor, organização do estágio e a multiplicidade dos cenários para aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, a desorganização dos estágios, as faltas e o despreparo de alguns professores. A partir dos dados apresentados e da dimensão da análise organizada pela Hermenêutica-Dialética, esse resultado demonstra a percepção da síntese e da antítese.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Internato e Residência; Educação; Estudantes de Medicina.

MEDICAL EDUCATION: STUDENT'S ASSESSMENT ABOUT INTERNSHIP

Abstract. Learning assessment is one of the biggest challenges that education institutions and teachers face in their daily work, especially those in Higher Education in Health and among these, those who are responsible for the development of medical courses. To analyze the students' perception about the evaluation of the internship in the sixth year of medicine. Qualitative research based on Hermeneutics-Dialectics. Seventeen assessment instruments completed by sixth-year medical students from a college in the interior of São Paulo, Brazil, which develops active learning, were analyzed in 2017. From the analysis of the data obtained, two analytical categories emerged: factors that enhance the learning and factors that hinder learning. Priorities were given consecutively: the didactic ability of the teacher, organization of the internship and the multiplicity of learning scenarios, but at the same time the disorganization of the internships, the absence and the lack and prepare of some teachers. From the data presented and the dimension of the analysis organized by Hermeneutics-Dialectic, this result presents the perception of synthesis and antithesis.

Keywords: Educational Measurement; Internship and Residency; Education; Medical Students.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um dos maiores desafios que as instituições formadoras e os professores enfrentam em seus cotidianos de trabalho, em especial as Instituições de Ensino Superior em Saúde e, entre essas, aquelas que se responsabilizam pelo desenvolvimento dos cursos de medicina.

A formação médica no Brasil vem investindo em mudança curricular, em métodos ativos e no processo de avaliação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de medicina consideram que a

competência é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, com utilização dos recursos disponíveis, e exprimindo-se em iniciativas e ações que traduzem desempenhos capazes de solucionar, com pertinência, oportunidade e sucesso, os desafios que se apresentam à prática profissional, em diferentes contextos do trabalho em saúde, traduzindo a excelência da prática médica, prioritariamente nos cenários do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2014, p.4).

A Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA vem nesse movimento desde 1997, realizando mudanças curriculares, proporcionando a formação de um profissional mais contextualizado, crítico, reflexivo e que atenda às necessidades de saúde da população nos diferentes cenários de atuação, com ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde (Faculdade de Medicina de Marília, 2017).

A utilização de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem foi corroborada com as DCN de 2001 e de 2014 do curso de medicina. A FAMEMA utiliza a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problemática, no referencial socioconstrutivista.

As metodologias ativas possibilitam que os estudantes assumam um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, articulação entre a teoria e a prática, desenvolvimento de um raciocínio básico-clínico e epidemiológico, aprendendo cooperativamente com os diferentes grupos e respeitando a diversidade (Lima, 2018).

Para a formação desse profissional é importante estar atento ao processo avaliativo que proporciona ação-reflexão-ação. As avaliações no Curso de Medicina são realizadas em processo, de modo articulado e coerente com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Desse modo, as avaliações possibilitam a identificação de limites e potencialidades da organização curricular, apontando a necessidade de aperfeiçoamento da proposta então vigente (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

No que se refere à avaliação dos estudantes, o processo avaliativo deve contemplar novas estratégias de avaliação de acordo com metodologias ativas, bem como o uso de critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso. Além disso, o curso deverá manter um Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável pelo

aperfeiçoamento e atualização do Projeto Pedagógico do Curso - PPC (Brasil, 2014; Faculdade de Medicina de Marília, 2014).

Nesse processo, o estudante contribui para o planejamento e a readequação do cenário de prática do início até o final do curso, por meio de documentos institucionais, denominados formatos de avaliação. Neste momento serão analisados os formatos preenchidos pelo último ano do curso.

Desse modo, esta pesquisa partiu da seguinte pergunta: Qual a percepção dos estudantes do sexto ano de medicina sobre o internato?

2. OBJETIVO

Analisar a percepção dos estudantes sobre a avaliação do internato no sexto ano de medicina.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa, está fundamentada nos pressupostos da Hermenêutica e da Dialética. Essas teorias desvendam um caminho relevante para fundamentação de pesquisas qualitativas e tem como objetivo contextualizar o discurso dos atores sobre as questões socioeconômicas, políticas e sociais, em busca de sua compreensão e autenticidade (Minayo, 2014; Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016).

Etimologicamente, a palavra hermenêutica, do grego “*hermeneuein*”, significa decodificar, anunciar, fazer compreender e traduzir. O termo faz ainda alusão a Hermes, o Deus grego que explicava os acontecimentos aos mortais, em busca de suas compreensões. Esse conhecimento da interpretação é, de certo modo, intrínseco à linguagem humana. Sua fundamentação teórica tem origem na Grécia Antiga e ao longo dos anos permeou a filosofia e o cristianismo, na procura dos autênticos sentidos da realidade e da Bíblia (Gilhos, 2016).

Na atualidade, a Hermenêutica pode ser aplicada do ponto de vista gramatical e psicológico. Na interpretação gramatical ela parte do léxico para identificar as intenções dos termos utilizados nas mensagens e, no que se refere ao ponto de vista da psicologia, a Hermenêutica compreende que o pensamento e a linguagem estão intimamente conectados, assim, remete para além da subjetividade, alcançando as relações entre, cultura, linguagem e sínteses dos fatos articulados à sua totalidade. Nesse sentido, a Hermenêutica se preocupa com a

apreensão e decodificação das mensagens e com a interpretação da linguagem (Gadamer, 2009; Gilhos, 2016; Schimidt, 2014).

O termo dialética etimologicamente vem do grego “*dialektiké*”, que era empregado, no princípio, para indicar a arte de debater, e seu adjetivo “*dialektikós*” relacionava-se a tudo que se aludia à discussão (Bertoni 2001, Konder, 2008). A Dialética tem suas origens na antiga Grécia, por Platão e Aristóteles e com a evolução dos tempos, tornou-se a arte do diálogo. Karl Marx e Friedrich Engel percebiam a realidade como contraditória e mutável. Na Dialética, a contradição se manifesta por meio de um estudo intenso da realidade, na qual se percebe os antagonismos, constituindo-se em uma espécie de síntese dos opostos. Hoje em dia, é utilizada no sentido de entender a realidade em meio suas constantes transformações (Chauí, 2004; Konder, 2008).

Habermas e Gadamer, na década de 60, conduziram o pensamento para a compreensão de que não existe reflexão da prática sem o devido sustentáculo da Hermenêutica e da Dialética (Schmidt, 2015).

Assim sendo, a Hermenêutica-Dialética precisa entender a linguagem, as relações sociais para analisar os indivíduos inseridos em grupos em um determinado período histórico, examinando interesses que os diferenciam e que os vinculam. Esse olhar deve ser contextualizado, articulado às práticas, alicerçado na tradição, elocução, trabalho e força, mas, também considerando que não há um olhar imparcial do pesquisador. Nesse sentido, por meio do diálogo entre Hermenêutica e Dialética, busca-se a compreensão de atitudes de indivíduos e grupos, o que está implícito em seus valores, costumes e crenças, levando em conta a dinamicidade do momento e suas relações com o passado, futuro e a historicidade (Minayo, 2014; Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016).

Desse modo, a Hermenêutica-Dialética consiste em uma análise compreensiva e crítica da realidade, sendo necessários momentos específicos para produzir a racionalidade dos processos sociais (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016).

3.2 Local da pesquisa e instrumento de coleta dos dados

A pesquisa foi desenvolvida em uma faculdade de medicina do interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Esse curso de medicina inicia sua atividade de prática profissional desde o início da formação discente. Nos dois primeiros anos, as atividades são desenvolvidas nos

cenários da Atenção Básica, na Estratégia da Saúde da Família, no modelo de vigilância à saúde. No terceiro ano, as atividades ocorrem nas unidades hospitalares, na Atenção Secundária e Terciária, sendo essas, na saúde da criança, mulher, adulto e idoso. No quarto ano retorna à Atenção Básica e aos ambulatorios. O internato é realizado nos dois últimos anos do curso em cenários hospitalares de níveis secundário e terciário. Essa pesquisa foi desenvolvida no cenário do sexto ano de formação (Faculdade de Medicina de Marília, 2014; Faculdade de Medicina de Marília, 2017).

Os estudantes avaliam esses cenários por meio de documentos institucionais de avaliação, denominados Formato5 (F5), preenchidos e qualificados pelos estudantes de medicina da sexta série, durante o ano de 2017. Nesse estudo foram analisados 17 formatos - F5, contemplando os seguintes campos de avaliação:

- 1. Tarefas e desempenhos (o projeto, a proposta) - Apresentam clareza na redação, especificação, articulação de diversas disciplinas e dimensões biológica, psicológica e social, pertinência e adequação em relação à série e ao curso?*
- 2. Processo de Ensino-Aprendizagem (o processo pedagógico) - As atividades de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das tarefas propostas, na perspectiva pedagógica que envolve discussão de casos, problematização, busca de informações, nova discussão e avaliação?*
- 3. Organização da UPP (os recursos) - Houve apresentação da UPP, do cronograma e da programação das atividades, de materiais e recursos disponíveis, da relação do tempo disponível e atividades programadas, do suporte e/ou supervisão para o desenvolvimento das atividades nos cenários de ensino-aprendizagem? e*
- 4. Aponte os elementos que justifiquem os conceitos emitidos acima, considerando pontos fortes e frágeis dos aspectos avaliados (objetivos, tarefas e desempenhos, processo de ensino-aprendizagem e organização do estágio) e registre outros comentários e/ou sugestões. (Faculdade de Medicina de Marília, 2018, p.135)*

Esta forma de avaliação é aplicada em todos os cenários de aprendizagem do sexto ano. Nesta pesquisa, foram analisados qualitativamente, à luz da Hermenêutica-Dialética, os registros dos quatro campos e também considerados os conceitos finais que se referem a Satisfatório (S) e Insatisfatório (I).

3.3 Análise dos dados

Na perspectiva Hermenêutica-Dialética, a análise dos dados percorre um caminho estruturado em três fases: leitura compreensiva do material, exploração do material e síntese interpretativa.

1. Leitura compreensiva do material selecionado: nesta primeira fase, o pesquisador observa o conjunto de seus dados, a fim de apreender suas particularidades, descrever o material e estruturar a base interpretativa. Nesta base de análise incluem a categorização e classificação das unidades que compõem o material, elaboradas a partir de diferentes apreensões e arranjos diversificados, como por exemplo, ações, mensagens emitidas e os diferentes atores participantes da pesquisa. Desta maneira, múltiplos tipos de agrupamentos poderão constituir um arcabouço de análise.

2. Exploração do material: nesta fase, o pesquisador deve caminhar na exploração do que está explícito e implícito no documento, por meio da decomposição do conjunto do material adquirido na investigação. Para essa análise, identifica e problematiza os conceitos revelados e velados, refletindo sobre o todo envolvido na pesquisa; indaga sobre os sentidos socioculturais mais extensos atribuídos às ideias, dialoga acerca das ideias refletidas entre si, e com outros estudos que compõem o referencial teórico-metodológico.

3. Elaboração de síntese interpretativa: nesta última etapa de construção do raciocínio sobre os dados analisados, o pesquisador elabora a síntese interpretativa, articulando os dados empíricos, os objetivos de estudos e a base teórica adotada (Minayo & Deslandes, 2013; Minayo, Assis, & Souza, 2016).

Considerando o que preconiza as leis 466/12 e 510/16, as mensagens emitidas no F5 foram identificadas pelo código alfanumérico “D”, para documento institucional, seguido por uma sequência numérica de 1 a 17 (Brasil, 2013; Brasil, 2016).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, a organização e o planejamento do internato do sexto ano do curso médico foram avaliados pelos estudantes como satisfatórios, porque propiciam oportunidades e cenários diversificados, considerados potencializadores da aprendizagem nesta etapa final da sua formação. Vale ressaltar que os 17 formatos apresentaram dados escassos e repetitivos, desencadeando um resultado sintético, pois foram considerados todos aqueles preenchidos e qualificados, para além dos conceitos Satisfatório e insatisfatório.

Da análise dos dados obtidos em cada um dos campos do F5 de avaliação, emergiram duas categorias analíticas relacionadas aos pontos positivos e aos negativos: fatores que potencializam a aprendizagem e fatores que dificultam a aprendizagem.

4. 1 Fatores que potencializam a aprendizagem

Os estudantes destacam que os pontos fortes do seu campo prático de atuação estão relacionados a organização, atividades teórico-práticas e professores capacitados que facilitam a aprendizagem.

"Muito aprendizado, os ambulatorios são bons e bem organizados." (D1)

"Estágio bem organizado e didático." (D2)

"Estágio organizado, com atividades muito pertinentes à formação acadêmica." (D6)

A organização curricular apontada pelos estudantes possibilita a intervenção em diferentes situações profissionais, de uma racionalidade lógica para uma aprendizagem a partir do contexto situacional e da necessidade de saúde da pessoa, o que facilita a aprendizagem do estudante em graus crescentes dos recursos afetivos, psicomotores, cognitivos e a autonomia do seu desempenho do início ao término do curso (Lima, & Ribeiro, 2018).

O uso de metodologias ativas, em especial a ABP na formação dos estudantes médicos, tem sido considerada relevante no contexto profissional com a equipe de trabalho e com os usuários do sistema de saúde, reforçando atitude proativa do estudante, o que contribui no seu processo de ensino-aprendizagem durante o internato médico (Marinzeck, Stefaneli, Paschoalino, Caritá, & Silva, 2019).

Em consonância com a DCN de 2014, se prevê que o cenário de atuação no internato médico deve incluir o da Atenção Básica à Saúde. Silvestre, Tesser e Da Ros (2016), em pesquisa no internato na Atenção Básica à Saúde com estudantes, apontam aspectos relevantes em relação a: tempo ininterrupto das atividades, de modo integral, o que propicia a vivência da realidade e da população com suas demandas e o aprendizado sobre as doenças prevalentes; aperfeiçoamento das habilidades clínicas, de comunicação e da relação médico-paciente, o que possibilitou a prática do conhecimento teórico. Nesse sentido, melhorou a segurança pessoal, autonomia e liberdade, vivência da interdisciplinaridade e aprendizado sobre o funcionamento do SUS.

Além da organização curricular e do uso de metodologias ativas, os estudantes destacam as atividades práticas em cenários reais e em Laboratórios, assim como, a correlação teórico-prático que contribui para o desenvolvimento de perfis profissionais. Esses aspectos são também elucidados por Lima, Ribeiro e Padilha (2018). As falas dos estudantes ilustram essa ideia.

"O estágio é muito bem organizado, no que concerne às atividades práticas e LPP [Laboratório de Prática Profissional], com boas atividades teórico-práticas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem." (D7)

"As atividades teóricas condizem muito bem com os cenários vivenciados na prática e oferecem um bom embasamento, com discussões efetivas". (D3)

Para a efetivação da aprendizagem nesse ciclo de formação, há necessidade de capacitação do professor, como um mediador do processo ensino-aprendizagem, apoiando o desenvolvimento singular do estudante para uma aprendizagem significativa e útil para a sua vida e para o mundo do trabalho (Soveiro, Oliveira, Schiesari, & Oliveira, 2018).

Os participantes dessa pesquisa reforçam, como na fala abaixo, essa importância.

“Professores bem treinados, capacitados e didáticos” (D5).

Um estudo realizado por Oliveira et al. (2017) traz a visão de professores no internato médico. Esses profissionais valorizam o tempo e as boas relações estabelecidas com os estudantes, sendo essas preciosas e desafiadoras, pois elas estimulam a reflexão, a aprendizagem e a qualificação de sua prática no cuidado à saúde. Para tanto, os professores sugerem que seria importante nesse processo investigar as percepções de outros atores como estudantes, gestores do serviço e profissionais da IES.

4. 2 Fatores que dificultam a aprendizagem

Quando os estudantes abordam as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e nos cenários de atuação, eles apontam prioritariamente para a necessidade de reorganização dos cenários e a capacitação docente, como demonstram as falas a seguir.

“Alguns ambulatorios são completamente dispensáveis na forma como são organizados [...]”. (D8)

“Alguns ambulatorios são compostos de professores despreparados”. (D12)

“Um professor faltou em algumas atividades e na outra chegou atrasado e os preceptores pouco discutiram conosco”. (D9)

“Os casos na maioria das vezes estão relacionados a determinados procedimentos e poucos foram interessantes”. (D11)

As escolas médicas buscam avaliar sistematicamente seu planejamento do internato, tendo em vista a identificação de prováveis fragilidades para propor recursos que melhorem a qualidade da formação médica, bem como a assistência à saúde da população, na qual está implícita sua responsabilidade social. No período do internato médico, são detectados nós críticos recorrentes das mudanças curriculares em andamento nos cursos de medicina do país. Nesse sentido, emerge a necessidade de reestruturação e planejamento das ações e cenários que configuram um modelo de internato, em busca de uma formação médica inovadora e coerente com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e em

consonância com os princípios do Sistema Único de Saúde (Cândido & Batista, 2019; Côrtes, Vilagra, Souza, Côrtes Júnior, & Rabello, 2016).

Iniciativas de inovações curriculares incidem sobre a prática e a experiência dos professores. Esses, muitas vezes, não se adaptam aos novos modelos, causando resistências ao processo: daí a importância do movimento de ação-reflexão e ação, proporcionando espaços abertos e democráticos que motivem a criatividade das pessoas na prática educativa (Lima & Ribeiro, 2018).

Nesse contexto, há necessidade de valorização e estímulo ao papel do preceptor pela Instituição de Ensino Superior (IES), pois a atividade requer atenção e acompanhamento próximos aos estudantes.

Os preceptores apontam fatores que dificultam esse papel, como: alta carga de trabalho, outras atividades dentro do período de preceptoria, atendimento clínico e a burocracia do serviço. A preceptoria em saúde é um exercício pedagógico que acontece na prática profissional, representa um período de treinamento clínico, orientado por profissionais da assistência, que ocupam o papel de professor, para construir conhecimentos referentes a cada área específica e contribuir com a formação ética dos estudantes.

Para exercer a atividade de preceptoria, nem sempre é oferecida capacitação específica e é de responsabilidade da IES a Educação continuada e permanente para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos preceptores (Cândido & Batista, 2019; Oliveira et al., 2017).

Além do movimento de ajuste da formação médica requerida, nesse contexto, no qual os estudantes já conseguem perceber e avaliar com mais nitidez seu processo de aprendizagem, há que se considerar também a representação de responsabilidade pelo exercício pleno da profissão, no qual o treinamento em serviço é intensificado, há aumento na tensão relacionada à formatura, assim como com a avaliação para a residência médica, dentre outros (Meyer et al., 2019).

5. CONCLUSÕES

Considerando o objetivo desta pesquisa, foi possível analisar a percepção dos estudantes sobre a avaliação do internato no sexto ano de medicina, por meio da Hermenêutica- Dialética, a partir da qual, se pode compreender os pontos que potencializam a aprendizagem, destacados prioritariamente: a organização, a habilidade didática do professor para mediação

entre as atividades teóricas e práticas e a multiplicidade de cenários para a aprendizagem. Indicaram também os que dificultam a aprendizagem: a falta e o despreparo dos professores, assim como a organização de alguns estágios. A partir dos dados apresentados e da dimensão da análise qualitativa organizada pela Hermenêutica-Dialética, esse resultado apresenta a percepção da síntese e da antítese, que contribuiu para a compreensão das percepções dos estudantes sobre o internato. Nesta pesquisa também houve limites na organização, análise e discussão dos dados devido a pouca qualificação explicitada nos formatos de avaliação, nesse sentido há evidência da necessidade de refletir sobre a importância da avaliação em método de aprendizagem ativa, enquanto instrumento de planejamento curricular.

6. REFERÊNCIAS

- Bettoni R. (2001). Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade. *Metavnoia*, 3, 61-70.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. *RESOLUÇÃO Nº 3*, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências.
- Cândido, P. T. S., & Batista, N. A. (2019). O Internato Médico após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014: um Estudo em Escolas Médicas do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(3), 36-45.
- Chauí M. (2004). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Côrtes, P. P. R., Vilagra, S. M. B. W., Souza, M. C. A. Côrtes Júnior, J. C. S., & Rabello, E. (2016). Estratégias para a resignificação do internato médico: relato de experiência. *Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina*, 5(43), 42-52.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2014). *Projeto pedagógico do Curso de Medicina*, Faculdade de Medicina de Marília. Curso de Medicina.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2017). *Estágio integrado: saúde do adulto II, saúde materno infantil II: 6ª série do Curso de Medicina*, Faculdade de Medicina de Marília. Marília.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Caderno de avaliação: cursos de medicina e enfermagem*, Faculdade de Medicina de Marília. Marília.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes.
- Gilhus, I. S. (2016). Hermenêutica. *REVER*, 16(2), 144-55.
- Konder L. (2008). *O que é dialética*. (25ª ed). São Paulo: Brasiliense.
- Lima, V. V. (2018). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: desafios da inovação. In: Lima, V. V., & Padilha R. Q. (Orgs.), *Reflexões e inovações na Educação de Profissionais de Saúde* (pp. 57-71). Atheneu, Rio de Janeiro.
- Lima, V. V., & Ribeiro, E. C. O. (2018). Currículo: território de intencionalidades educacionais. In: Lima, V. V., & Padilha, R. Q. (Orgs.), *Reflexões e inovações na Educação de Profissionais de Saúde* (pp. 37-46). Atheneu, Rio de Janeiro.

- Lima, V. V. Ribeiro, E. C. O., & Padilha, R. Q. (2018). Estrutura curricular na formação de profissionais de saúde. In: Lima, V. V., & Padilha, R. Q. (Orgs.) *Reflexões e inovações na Educação de Profissionais de Saúde* (pp. 47-55). Atheneu, Rio de Janeiro.
- Marinzeck, L. C., Stefaneli, E., Paschoalino, D. C., Caritá, E. C., & Silva, S. S. (2019). Avaliação do Conhecimento de Alunos do Internato Médico sobre Pancreatite Aguda Utilizando a Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(1), 157-62.
- Meyer, C., Barbosa, D. G., Andrade, R. D., Ferrari Junior, G. J., Filho Neto, M. G., Guimarães, A. C., & Felden, E. P. G. (2019). Qualidade de vida de estudantes de medicina e a dificuldade de conciliação do internato com os estudos. *ABCS Health Sci*, 44(2), 108-13.
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2016). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. (5ª ed). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (34ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S., & Deslandes, S. F. (2013). *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método*. (3ª ed). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14ª ed). São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, S. F., Cunha, A. J. L. A., Trajman, A. Teixeira, C., Gomes, M. K., & Halfoun, V. (2017). Percepção sobre o Internato de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelos Preceptores do Serviço na Atenção Básica: um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(1), 79-85.
- Schmidt, L. K. (2014). *Hermenêutica*. (3ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Silvestre, H. F., Tesser, C. D., & Da Ros, M. A. (2016). Avaliação Discente de um Internato Médico em Atenção Primária à Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(3), 383-92.
- Soveiro, E., Oliveira, J. M., Schiesari, L. M. C., & Oliveira, M. S. (2018). Papéis do educando e do educador nas metodologias ativas. In: Lima, V. V. & Padilha, R. Q. (Orgs.) *Reflexões e inovações na Educação de Profissionais de Saúde* (pp. 73-81). Atheneu, Rio de Janeiro.

DISCUSIONES SOBRE COHESIÓN SOCIAL EN UNIVERSIDADES MEXICANAS: EL CASO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN UNIVECS

Carlos Sancho-Álvarez¹, José González-Such¹, Jesús Miguel Jornet Meliá¹, María Jesús Perales Montolio¹, Purificación Sánchez-Delgado¹ y Sonia Ortega Gaite²

¹Universidad de Valencia, España, carlos.sancho@uv.es; jose.gonzalez@uv.es; jornet@uv.es; perales@uv.es; purificacion.sanchez@uv.es

Universidad de Valladolid, España, sonia.ortega.gaite@uva.es

Resumen. Presentamos un estudio realizado en universidades mexicanas a través de la discusión con docentes y estudiantes universitarios sobre el concepto de cohesión social como referente para la evaluación de carreras universitarias, en el marco del proyecto UNIVECS¹; que tiene la finalidad de aportar evidencias de validación del Modelo de Evaluación, y de su adaptación en México². El objetivo del estudio es conocer la percepción del profesorado y estudiantes sobre su institución en torno a una serie de dimensiones. La metodología se desarrolla a través de 11 grupos de discusión en tres universidades mexicanas. El análisis de contenido se realiza con el programa de análisis cualitativo WebQDA y se presentan los resultados de estudiantes y docentes para una institución. La propuesta de evaluación es capaz de identificar diferentes obstáculos y facilitadores entre las audiencias estudiadas. Se presenta la información más destacada por los participantes para advertir aquellos aspectos más frecuentes o prioritarios. Pretendemos ofrecer una herramienta de análisis y un sistema de evaluación útil para la autoevaluación y diagnóstico institucional, en relación al concepto de Cohesión Social en las carreras universitarias desde un proceso de investigación transformador con y para los agentes implicados.

Palabras clave: Cohesión Social; Grupos de Discusión; Universidades Mexicanas; Sistema de Evaluación; Análisis de Contenido; Evaluación de Contexto; Diagnóstico Institucional; Educación Superior.

DISCUSSIONS ABOUT SOCIAL COHESION IN MEXICAN UNIVERSITIES: THE CASE OF THE UNIVECS EVALUATION SYSTEM

Abstract. We present a study done in Mexican universities through the discussion with university professors and students about the construct of Social Cohesion as a reference for the evaluation of university degrees, in the background of the UNIVECS Project; the goal is to provide evidences of validation of the Evaluation Model, and of its adaptation in Mexico. The goal of the study is to find out the perception of the teachers and students about their institution in relation to a series of dimensions. The methodology is developed through 9 focus groups in three Mexican universities. The content analysis is done with the qualitative analysis program WebQDA and the results of students and teachers are presented for an institution. The evaluation proposal is capable of identifying different obstacles and facilitators among the audiences studied. It is presented the most outstanding information from the participants to warn those most frequent or priority aspects. We offer an analysis tool and an evaluation system useful for self-evaluation and institutional diagnosis, in relation to the concept of Social Cohesion in the university degrees, from a process of transformative research with and for the agents involved.

Keywords: Social Cohesion; Focus Group; Mexican Universities; Evaluation System; Content Analysis; Background Assessment; Institutional Diagnosis; Higher Education.

¹ Estudio realizado en el marco del proyecto: UNIVECS "Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de Cohesión Social" (Ref. EDU2016-78065R); financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y apoyado con fondos FEDER de la Unión Europea.

² "Validación cultural del instrumento de evaluación para la Cohesión Social UNIVECS en universidades mexicanas" (Ref. INV18-01-19-06), financiado por el Subprograma Atracción de Talento 2018 del Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València; en colaboración con el IISUE-UNAM y gracias al apoyo de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED).

1. INTRODUCCIÓN

Desde el modelo de evaluación educativa hacia la Cohesión Social (CS) (Jornet, 2012) y su consecuente validación en el ámbito escolar (Jornet, Bakieva & Sánchez-Delgado, 2019), se plantea un lineamiento de investigación en el contexto de educación superior, llamado UNIVECS. El objetivo es identificar cómo se encuentran las instituciones en torno a la CS, así como identificar las aportaciones que realizan las universidades (Jornet & Bakieva, 2019; González-Such & Garrido, 2019); también validado en el contexto de diferentes universidades españolas (Jornet, Bakieva & Sánchez-Delgado, 2020). En este sentido, se trabaja el modelo de evaluación UNIVECS mediante una metodología por comités de expertos para poder identificar las dimensiones del constructo teórico, así como los elementos que pueden aportar a la CS desde las carreras universitarias (González-Such & Sánchez-Delgado, 2019). Este proceso de juicio de expertos, también llamado comité de expertos o *expert panel*, es una técnica adecuada para asegurar la validez de contenido del constructo teórico a evaluar (Kitamura & Kitamura, 2000; Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa, 2003; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), por ello se ha convertido en muchas áreas de investigación en una importante estrategia (Utkin, 2006).

A partir de todos estos trabajos, surge una nueva línea de estudio sobre el sistema de evaluación para la CS UNIVECS en el contexto mexicano, motivo por el cual se desarrolla otro estudio paralelo para desarrollar un proceso de adaptación contextual desde un planteamiento participativo con docentes y estudiantes universitarios, y poder desarrollar una adecuada sensibilidad cultural para comprender la situación en cada caso de investigación (Perales, Sancho-Álvarez & González-Such, 2019). Asimismo, se dedica un especial esfuerzo en adecuar el proceso para asegurar la validez cultural en los resultados (Solano-Flores & Milbourn, 2016), dado que la cultura permea en cualquier aspecto de evaluación (Solano-Flores, Contreras-Niño & Backhoff, 2006; Wuttke, 2007).

Para ello, debemos tener en cuenta un posicionamiento que integre la situación contextual donde se desarrolla la adaptación (a nivel local de institución), así como a partir de la propia validación resultante avanzar sobre la internacionalización (a nivel global entre países), reafirmando el compromiso de las universidades para la consecución de la CS (Fëdorov, González-Such & Jornet Meliá, 2013).

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

El constructo teórico del modelo de evaluación para la CS UNIVECS se basa en la definición del Consejo de Europa (2005), que atiende a “La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (p. 23).

A su vez, está inserta en su planteamiento la propia definición de CS de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que hace referencia a “La eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad” (CEPAL, 2007, p. 19).

Esto implica que la cohesión social en las sociedades modernas no alude a la armonía social resultado de la existencia en un grupo de normas y valores únicos, sino al reconocimiento y valoración de la pluralidad de intereses e identidades existentes. Para ello se apela a un conjunto de valores definidos como universales y que están comprendidos en la dimensión prescriptiva: respeto a la diversidad cultural y a los derechos humanos, solidaridad social, igualdad social, participación cívica responsable para alcanzar metas comunes por medios democráticos, sentido de pertenencia a la Unión Europea, autonomía personal y la democracia como sistema idóneo de organización social (CONEVAL, 2015, p.24).

Para este estudio y desde este concepto de CS intentamos identificar, a partir del modelo UNIVECS, en instituciones mexicanas la contribución de éstas al desarrollo y transformación de la sociedad desde las carreras universitarias, así como realizar un proceso reflexivo de adaptación cultural participativo.

3. METODOLOGÍA

A partir del constructo UNIVECS como objeto de análisis en universidades mexicanas, se emplea la técnica de grupo de discusión para generar la reflexión entre el profesorado y el alumnado, entendiendo este método como “una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil, 1993, p. 200-201).

Es importante resaltar que se escoge esta técnica, ya que a diferencia del grupo focal, el grupo de discusión es más abierto e intenta recoger las ideas y percepciones más

prioritarias y relevantes de los participantes, de forma libre y aleatoria, sin la necesidad de redirigir o motivar la conversación, ya que incluso los momentos de silencio también son significativos en el discurso (Callejo, 2009).

Por ello, se deben reconocer las singularidades que tienen lugar durante y en la conversación, ya que “se trata de establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo” (Watts & Ebbut, 1987, p. 27).

En el estudio participaron tres universidades mexicanas situadas a lo largo del país: Universidad Autónoma de Baja California (UABC) -zona norte-, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –zona centro- y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) -zona sur-; como se puede observar en la figura número 1 a continuación.



Figura 1. Distribución de grupos de estudio según universidades participantes en México.

En relación a la recomendación de Cohén y Engleberg (1988) y Krueger (1991), se realizaron entre tres y cuatro grupos de discusión por cada universidad, ya que un grupo adicional no suele añadir nueva información en cada zona de estudio.

Asimismo, se desarrollaron un total de 11 grupos entre todas las universidades y audiencias participantes –estudiantes y docentes-, de acuerdo a la pauta de diferentes autores que coinciden en situar el máximo de grupos considerados en un proyecto entre 10 y 12 (Goldman & McDonald, 1987; Goodman, 1984; Templeton, 1987) –ver tabla 1-.

Tabla 1. Grupos de estudio por momento de investigación, universidad y audiencia participante.

Grupo	Universidad:	Participantes:	Tiempo:	Estado:
1	UNAM	12 docentes	63'	Ciudad de México
2	UNAM	10 estudiantes	74'	Ciudad de México
3	UNAM	9 docentes	62'	Ciudad de México
4	UNAM	18 estudiantes	61'	Ciudad de México
5	UABC	12 docentes	69'	Baja California
6	UABC	6 estudiantes	61'	Baja California
7	UABC	8 docentes	64'	Baja California
8	UABC	19 estudiantes	60'	Baja California
9	UADY	6 docentes	60'	Yucatán
10	UADY	11 estudiantes	69'	Yucatán
11	UADY	13 estudiantes	60	Yucatán

Fuente: Elaboración propia.

Salvo los dos grupos número 4 y 8, que no se pudieron reducir por problemas de espacios disponibles y para evitar la exclusión de participantes, cada grupo de discusión se realizó con un mínimo 6 participantes y un máximo de 12 en cada momento de investigación, de acuerdo a diferentes autores que consideran estos límites como adecuados para producir un diálogo efectivo (Bers, 1989; Byers & Wilcox, 1988; Gruning, 1990; Folch-Lyon & Trost, 1981). Por otro lado, la duración osciló aproximadamente entre 60 y 90 minutos en torno a la adecuación de Ibáñez (1986).

Para generar la reflexión y discusión en los grupos, se presentó el constructo UNIVECS con sus definiciones teóricas que surgen a partir de revisión documental y validación por comités de expertos (González-Such & Sánchez-Delgado, 2019) para cada una de las siguientes dimensiones de medida (citadas en González-Such & Garrido, 2019, p. 835):

1. Sostenibilidad: “la capacidad de la carrera³ universitaria para formar a la comunidad universitaria en competencias que aseguren su desarrollo profesional y respondan a las necesidades presentes y futuras de la sociedad” (Mateu, Garrido y Guaman, 2019).
2. Bienestar Social: “la capacidad de la carrera universitaria para mantener y mejorar la calidad de vida de su comunidad universitaria y de la sociedad, al garantizar y promover el respeto de los Derechos Humanos” (Ancheta, Lázaro y García, 2019).
3. Inclusión: “la capacidad de la carrera universitaria para garantizar la equidad y atender la diversidad de necesidades, capacidades y particularidades de la comunidad universitaria, eliminando las barreras de acceso al aprendizaje, facilitando su participación e incrementando su rendimiento para su desarrollo personal y profesional” (Duart, Marco y Vázquez, 2019).

³ Las definiciones originalmente contienen en lugar de “carrera” la palabra “titulación”, pero en México se presentan así ya que la titulación únicamente se refiere al momento de entrega del título universitario y no a todo el proceso de formación.

4. Autonomía Personal: “la capacidad de la carrera universitaria para desarrollar entre la comunidad educativa la competencia para decidir y guiar su propio comportamiento” (Serrano, Sanz y Montagud, 2019).
5. Sentido de Pertenencia: “la capacidad de la carrera universitaria para que las personas implicadas en la misma se identifiquen como grupo con sus valores y costumbres, reflejando un compromiso que implique la competencia para participar en decisiones dentro de su comunidad universitaria” (Sánchez-Delgado, Bellver, Moreno, Quintano, Nieto y Ruiz Ruiz, 2019).
6. Confianza: “la capacidad de la carrera universitaria para generar su reconocimiento social a través de la honestidad, la benevolencia y las actitudes y valores compartidos” (Bodoque, Pardo y Martínez, 2019).
7. Movilidad Social: “la capacidad de la carrera universitaria para promover y facilitar la mejora del estatus personal, profesional y social de la comunidad universitaria implicada” (Ortega, Perales y Bakieva, 2019).
8. Participación: “la capacidad de la carrera universitaria para desarrollar entre la comunidad universitaria mecanismos formales y no formales de contribución/dinamización de la cohesión social” (Pulido y Alventosa, 2019).

A partir de la visualización de las diferentes dimensiones se plantea la siguiente cuestión para comenzar la discusión: *¿Qué obstáculos y qué facilitadores están dificultando o posibilitando la cohesión social en su carrera universitaria/facultad/institución?*

Se solicita la autorización para realizar la grabación de audio en cada grupo de discusión; garantizando la más absoluta confidencialidad de las respuestas en cumplimiento de las *Leyes sobre secreto estadístico y protección de datos* (CLÁUSULA DE CONFIDENCIALIDAD ACGUV 227/2014 Art. 7.1).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan únicamente los resultados para los dos primeros grupos de discusión; el caso 1 con docentes y el caso 2 con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) respectivamente, ya que los datos restantes se encuentran en proceso de análisis. Para ello, se realiza un análisis de contenido con el programa *WebQDA* de la información recogida en función de las diferentes dimensiones de estudio como unidades de análisis (por colores), codificando las aportaciones a partir de la transcripción textual de los grupos y agrupando por factores –ver figura 2-.

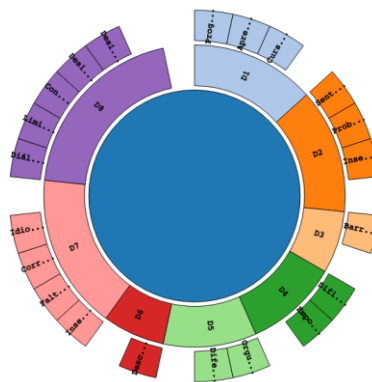


Figura 2. Mapa de densidad de factores y códigos jerárquicos tipo árbol

En la figura 2 podemos observar esquemáticamente cómo se han organizado las aportaciones en en torno a los indicadores de evaluación; de manera más extensa, se irán presentando los códigos completos. El concepto central, o también llamado código origen, sería “Qué obstáculos y facilitadores existen en la carrera/facultad/institución hacia la CS” (zona central de color azul del gráfico), en segundo nivel vienen las unidades de análisis (dimensiones del sistema de evaluación) y, finalmente, el nivel exterior son los sub-códigos en los que se han codificado las respuestas del profesorado y del alumnado participantes.

Tabla 3. Estadísticas de códigos y sub-códigos Fuente: Elaboración Propia

Categorías:	Nº referencias:	Porcentaje:
D1: Sostenibilidad	15	15,5
Programas y asignaturas mejorables	8	8,2
Aprendizaje servicio	5	5,2
Cursos inter-semestrales	2	2,1
D2: Bienestar social	28	28,9
Sentido de justicia	9	9,3
Problemas de violencia	11	11,3
Inseguridad y miedo	8	8,2
D3: Inclusión	4	4,1
Barreras acceso diversidad	4	4,1
D4: Autonomía personal	9	9,3
Dificultad por jerarquías	3	3,1
Empoderamiento estudiantil	6	6,2
D5: Sentido de pertenencia	10	10,3
Orgullo estudiantil	4	4,1
Diferencias por campus	6	6,2
D6: Confianza	2	2,1
Dificultada por injusticias	2	2,1
D7: Movilidad social	12	12,4
Inseguridad social	2	2,1
Falta inserción	3	3,1
Corrupción	5	5,2
Idiomas	2	2,1
D8: Participación	17	17,5
Diálogo social	3	3,1
Limitado distancias y horarios	5	5,2
Con comunidades	5	5,2
Desinformación acceso	3	3,1
Desinterés actividades	1	1,0
Total:	97	100,0

En todas las dimensiones de análisis se recoge información entre ambas audiencias.

Sin embargo, se identifican más obstáculos (62,9%) que facilitadores (37,1%) hacia la CS. En este sentido, se puede destacar la mayor saturación en cuanto a obstáculos en la dimensión 2: Bienestar Social (19,5%); referidos a “Inseguridad y miedo” (8,2%) y “Problemas de violencia” (11.3%). Así como la mayor saturación en cuanto a facilitadores, de manera complementaria en la misma dimensión con un 9,3% referido a “Sentido de justicia”.

Por otro lado, a continuación veremos las aportaciones literales de los participantes -referencias- y sus porcentajes textuales. Este soporte permite en función de los resultados codificar las aportaciones en categorías, facilitando la lectura y ordenando la información por porcentajes de respuestas según el tema discutido por los estudiantes y/o docentes.

Se presentan los ejemplos codificados con más frecuencia –mayor porcentaje saturado- en cada dimensión de análisis, presentando dos en caso de empate de datos –ver tabla 3-.

<p> UNIVECS-MX UNAM 8 Referencias - 0,72 %</p> <p>Referencia 1 - 0,08 % qué tal si desaparece esa materia me quedo sin chamba</p> <p>Referencia 2 - 0,13 % importante sería empezar a discutir mejor las maneras de adecuación de planes y programas</p> <p>Referencia 3 - 0,1 % las problemáticas que tienen como para ver hacia fuera que pasa</p> <p>Referencia 4 - 0,1 % la parte de habilidades sociales y laborales está muy mal la UNAM</p> <p>Referencia 5 - 0,17 % no hay educación situada no hay una asignatura que realmente hable de esa relación social a temas contemporáneos</p> <p>Referencia 6 - 0,07 % es muy importante que se actualicen más seguido</p> <p>Referencia 7 - 0,07 % una materia de actualización en las carreras.</p> <p>Referencia 8 - 0,08 % hay materias que realmente no se dan como se deberían</p>	<p> UNIVECS-MX UNAM 9 Referencias - 0,92 %</p> <p>Referencia 1 - 0,13 % Los problemas de violencia eso es una situación muy grave aquí mismo en la universidad</p> <p>Referencia 2 - 0,1 % han aumentado los muros porque ya no se puede tener un campus abierto</p> <p>Referencia 3 - 0,14 % los estudiantes un día estaban llevando prácticas y los narcos que estaban ahí los amenazaron</p> <p>Referencia 4 - 0,09 % la situación me preocupa si vivimos en una tumba de nación</p> <p>Referencia 5 - 0,11 % contamos cuestiones como violencia de los profesores hacia los alumnos</p> <p>Referencia 6 - 0,03 % violencia de genero</p> <p>Referencia 7 - 0,1 % se presenta mucho y creo que ese es un pero que se presenta mucho</p> <p>Referencia 8 - 0,13 % particularmente pasa mucho entre profesores o entre trabajadores de un cierto nivel</p> <p>Referencia 9 - 0,1 % este año los profesores ya no están, con los que tuve problemas</p>
--	---

Figura 3. Ejemplo de respuestas para las categorías “Programa y asignaturas mejorables” (D1) y “Problemas de violencia” (D2)

<p> UNIVECS-MX UNAM 4 Referencias - 0,49 %</p> <p>Referencia 1 - 0,1 % empiezan a identificar que hay cosas que no tienen el mismo acceso</p> <p>Referencia 2 - 0,2 % parece ser una realidad diferente en la institución que vive el que está en campus incluso los que viven fuera de ciudad universitaria</p> <p>Referencia 3 - 0,08 % El problema sigue siendo el mismo el difícil acceso</p> <p>Referencia 4 - 0,11 % no ver quien hay en tus carreras y qué tipo de necesidades eso todavía falta</p>	<p> UNIVECS-MX UNAM 6 Referencias - 0,62 %</p> <p>Referencia 1 - 0,12 % Entonces nosotros además de exigir, también hay que hablar con los profesores</p> <p>Referencia 2 - 0,08 % Nosotros vamos a coordinación y llevamos un acuerdo</p> <p>Referencia 3 - 0,05 % y llegamos a la conclusión de grupo</p> <p>Referencia 4 - 0,18 % Tampoco conformarnos con lo que tenemos y ya porque creo que es importante que esto que estamos platicando se lleve acá</p> <p>Referencia 5 - 0,08 % estaría padre que todos como nos podemos concienciar</p> <p>Referencia 6 - 0,11 % Entonces sí que es eso de cómo debemos tomar la responsabilidad como alumnos</p>
--	---

Figura 4. Ejemplo de respuestas para las categorías “Barreras acceso diversidad” (D3) y “Empoderamiento estudiantil” (D4)

<p> UNIVECS-MX UNAM 4 Referencias - 0,44 %</p> <p>Referencia 1 - 0,19 % por el hecho de haber ingresado y haber recibido su carta de aceptación en la UNAM ya se sienten orgullosos se sienten parte</p> <p>Referencia 2 - 0,09 % sí que sabemos que nos sentimos en cuanto a la universidad</p> <p>Referencia 3 - 0,08 % sentido de pertenencia con respecto a su comunidad</p> <p>Referencia 4 - 0,09 % yo creo que eso es lo que realmente hace que estén muy unidos</p>	<p> UNIVECS-MX UNAM 2 Referencias - 0,22 %</p> <p>Referencia 1 - 0,13 % parece que algunos campus son de segundo nivel y eso afecta fuertemente a la confianza</p> <p>Referencia 2 - 0,09 % mis reservas en cuanto a la UNAM porque si algo es muy crítico</p>
--	---

Figura 5. Ejemplo de respuestas para las categorías “Orgullo estudiantil” (D5) y “Dificultada por injusticias” (D6)

<p> UNIVECS-MX UNAM 5 Referencias - 0,66 %</p> <p>Referencia 1 - 0,09 % seguramente conocerás a alguien que te potencian en tu carrera</p> <p>Referencia 2 - 0,17 % lo que hacen es lo que hacen las iglesias los cambian de capillita y mientras tanto la problemática sigue creciendo</p> <p>Referencia 3 - 0,1 % otra que me parece sumamente grave es la asignación de contratos</p> <p>Referencia 4 - 0,1 % Entonces creo que también existe mucho la protección al maestro</p> <p>Referencia 5 - 0,2 % mismo director quien el no resuelve y el protege a maestros de cosas que él sabe que no se deberían de hacer en la salas de la facultad</p>	<p> UNIVECS-MX UNAM 5 Referencias - 0,53 %</p> <p>Referencia 1 - 0,07 % mucho trabajo con las comunidades que le rodean</p> <p>Referencia 2 - 0,08 % tiene algunas zonas donde lo estudiantes participan</p> <p>Referencia 3 - 0,18 % la atención social literalmente en términos de aproximarte a las comunidades yo creo que se alcanza más en las facultades</p> <p>Referencia 4 - 0,08 % cierta participación social con respecto a la comunidad</p> <p>Referencia 5 - 0,12 % discutiendo las problemáticas sociales tendríamos que salir a las comunidades</p>
---	--

Figura 6. Ejemplo de respuestas para las categorías “Corrupción” (D7) y “Con comunidades” (D8).

En todas las categorías mostradas se asocian coincidencias –conurrencias- entre estudiantes y docentes, ya que son aportaciones que han identificado ambas audiencias como obstáculos y/o facilitadores hacia la CS en su carrera/facultad y/o institución universitaria –UNAM, México-.

5. CONCLUSIONES

El constructo UNIVECS puede permitir evaluar de manera cualitativa la CS en universidades, si se utilizan sus definiciones como detonantes reflexivos y unidades de análisis en grupos de discusión. Por ejemplo, en los casos analizados de UNAM hemos podido comprobar como estos extremos permiten identificar diferentes obstáculos y facilitadores hacia la CS de la institución, a partir de las aportaciones realizadas por los participantes –docentes y estudiantes- en la investigación.

Esta aproximación metodológica se realiza en torno a la interpretación que realiza Sen (2000) sobre el enfoque de capacidades y de acuerdo a la concepción de educación que expone Nussbaum (2007) como “un concepto clave de todas las capacidades humanas” (p. 322). En este sentido, el estudio desarrollado tiene un especial interés por conocer las condiciones de vida y los factores contextuales que posibilitan estas capacidades (Martínez & París, 2006), entendiendo que estas capacidades pueden estar afectadas por obstáculos y/o facilitadores hacia la cohesión social que condicionan la formación universitaria en cada institución.

Por lo tanto, se establece la posibilidad de mejorar/valorar ciertos factores señalados en la institución analizada, ya que a partir de los resultados se pueden advertir algunas evidencias de facilitadores y obstáculos hacia la cohesión social. En este sentido, se podría establecer una reflexión ante los aspectos señalados con mayores porcentajes, ya que según comentan las propias audiencias: “Los problemas de violencia, eso es una situación muy grave aquí mismo en la universidad” –ver figura 3-; evidencia coincidente con otras investigaciones sobre la presencia de violencia de género en universidades mexicanas (Montesinos & Carrillo, 2011, Barreto, 2017, Echeverría et al., 2017), sin embargo, no se evidencian otros estudios recientes que traten la inseguridad en la propia universidad.

En efecto, resulta imprescindible seguir conociendo y explorando cada contexto institucional porque únicamente desde las evidencias encontradas podemos mejorar los factores institucionales asociados al proceso educativo universitario. Por ejemplo, en esta línea y de acuerdo a otros antecedentes de investigación en universidades mexicanas, se pudieron generar espacios de reflexión y debate en torno a las condiciones institucionales que estaban incidiendo directamente en la calidad de la formación y en la práctica del aula universitaria (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014; Luna y Rueda, 2016).

En este sentido, se continuará analizando el resto de datos de los grupos de discusión participantes para intentar seguir aportando evidencias y devolver la información a los participantes e instituciones colaboradas para realizar la pertinente difusión de resultados, siendo un deber ético en investigación (Sales & Folkman, 2001).

Algunas limitaciones durante el proceso de investigación han surgido debido a las creencias y concepciones que tiene el profesorado sobre evaluación; algo habitual en estudios de esta índole (Margalef, 2014). El enfoque del sistema de evaluación UNIVECS-MX como herramienta de diagnóstico institucional, en ciertas ocasiones ha podido desvelar algunos entresijos en la institución. Un aspecto que ha podido incomodar y ocasionar algunas resistencias hacia la participación e incluso causar bajas durante la colaboración establecida, ya que son problemáticas habituales en estudios que ofrecen un sistema de participación directa (Balcazar, 2003). Según afirman otros autores, también habitual al evaluar el interior de los centros educativos con la finalidad de mejorarlos (Calatayud, 2009).

Con todo, se continuará la investigación en las instituciones mexicanas participantes realizando diferentes estudios de casos (Stake, 1988) a partir de la aplicación del sistema de evaluación UNIVECS desde una aproximación metodológica complementada -con enfoque cuantitativo y cualitativo-, con el objetivo de comprender mejor la complejidad socio-educativa (Bericat, 1998; Jornet, González-Such y Perales, 2013) y garantizar la máxima validez en los resultados de investigación a través su diseño y construcción junto con los principales implicados (Dellinger y Leech, 2007; Jornet, Perales y González-Such, 2020).

6. REFERENCIAS

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 1-2(7/8), 59-77.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bers, T.H. (1989). The popularity and problems of focus-group research. *College and University*, 64 (3), 260-268.
- Byers, P. & Wilcox, J. R. (1988): Focus groups: an alternative method of gathering qualitative data in communication research. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. New Orleans, LA.
- Calatayud, M. A. (2009). *Entresijos de los centros escolares: develarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Callejo, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Ramón Areces.

- CEPAL. (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-EUROsociAL.
- Cohén, M. C. & Engleberg, L. N. (1989). Focus group research: procedures and pitfalls. Comunicación presentada a la *Convention of the Eastern Communication Association*. Madrid, España.
- CONEVAL. (2015). *Cohesión social: balance conceptual y propuesta teórico metodológica en México*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Dellinger, A. & Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 309-332.
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M. D., Batún, J. L. & Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fëdorov, A.N., González-Such, J. & Jornet Meliá, J. M. (2013). *Internacionalización de la educación superior y cohesión social: algunos elementos de reflexión* (p.161-194). En J. Gacel-Ávila, y N. Orellana, N. (Coord). Educación superior: gestión, innovación e internacionalización. Valencia: JPM Ediciones.
- Folch-Lyon, E. & Trost, J. F. (1981). Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443-449.
- Gil, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10, 199-212.
- Goldman, A. E. & McDonald, S. S. (1987). *The group depth interview*. Principles and practice New Jersey: Prentice Hall Inc.
- González-Such, J. & Garrido, P. (2019). Lineamientos para el diseño de estrategias de implementación de la evaluación en el modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2019*, Madrid-España.
- González-Such, J. & Sánchez-Delgado, P. (2019). Soluciones metodológicas para la selección y diseño de medidas de percepción para el modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2019*, Madrid-España.
- Goodman, R. I. (1984). Focus group interviews in media product testing. *Educational Technology*, August, 39-44.
- Grunig, L. A. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, 16(2), 36-49.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619 -625.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M. & Bakieva, M. (2019). Diseño de indicadores simples y complejos para la evaluación de entrada, proceso, product y context para el modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2019*, Madrid-España.
- Jornet, J. M., González-Such, J & Perales, M. J. (2013). *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica*. Lima: CREA.

- Jornet, J.M., Bakieva, M. & Sánchez-Delgado, P. (2019). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del modelo de evaluación para el desarrollo de la cohesión social (CS) a partir de la educación. Comunicación invitada en el 8º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa CIAIQ 2019. Ludomedia: Lisboa, Portugal.
- Jornet, J.M., Bakieva, M. & Sánchez-Delgado, P. (2020) La Cohesión Social como objetivo de la Educación: ¿podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de Sistemas Educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science (en prensa)*.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kitamura, T. & Kitamura, F. (2000). Reliability of clinical judgment of patients' competency to give informed consent: A case vignette study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(2), 245-247.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Luna, E. & Rueda, M. (2017). *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica*. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- Margalef García, L. (2014). Formative Aseessment in Higher Education: Teachers' resistance and paradox. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478
- Martínez, V. & París, S. (2006). *Amartya K. Sen y la globalización*. Castellón: Publicaciones de la UJI.
- Montesinos, R. & Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 170, 49-56.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Perales, M. J., Sancho-Álvarez, C. & González-Such, J. (2019). Orientaciones metodológicas para la validación cultural del modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el 8º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa CIAIQ 2019, Lisboa-Portugal.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. E., & Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(2), 171-183.
- Sales, B. D. & Folkman, S. (2001). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Solano-Flores, G. & Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecuencial en PISA. *RELIEVE*, 22(1), M12. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281>
- Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. A. & Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Stake, R. E. (1988). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Templeton, J. F. (1987). *Focus groups: a guide for marketing and advertising professionals*. Chicago: Probus.
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Wuttke, J. (2007). *Uncertainties and bias in PISA*. En S. T. Hopmann, G. Brinek, and M. Retzl (Eds.), *According to PISA – Does PISA keep what it promises?* Berlin: LIT Verlag.

AUTOPERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO: O EXEMPLO DA TRANSIÇÃO SEGURA

Cristina Lavareda Baixinho^{1,2}, Óscar Ferreira¹, Mário Cardoso¹, Patricia Nascimento³, Rita Pedrosa³, Paulo Gonçalves³

¹ Escola Superior de Enfermagem de Lisboa; crbaixinho@esel.pt; oferreira@esel.pt; mmcardoso@esel.pt

² ciTechCare, Leiria, Portugal

³Hospital Vila Franca de Xira; patricia.nascimento@hvfx.pt; ritacardosopedrosa@gmail.com; paulo5cpleer@gmail.com

Resumo. Introdução: A emergência de um novo paradigma na formação na área da saúde apela ao aumento das competências associadas à ciência, para que os futuros profissionais tenham conhecimento sobre métodos e técnicas de investigação e utilizem a literacia científica como uma ferramenta de trabalho. Objetivos: Compreender como os estudantes percebem o seu envolvimento nas atividades do projeto da Transição Segura e o contributo para o desenvolvimento de uma prática baseada na evidência. Métodos: *Focus Group* com oito estudantes finalistas de enfermagem, que respeitavam os critérios de inclusão e que participaram no projeto. A análise qualitativa dos achados seguiu as etapas da codificação; armazenamento/recuperação e interpretação. Estudo aprovado por uma Comissão de Ética. Resultados: A análise do discurso dos participantes permitiu a definição de cinco categorias sobre o seu envolvimento no projeto: trabalho interdisciplinar, integração teórico-prática, tomada de decisão clínica baseada na evidência, autoaprendizagem e literacia científica e respectivas subcategorias. Conclusões: O envolvimento dos estudantes em projetos de translação do conhecimento para a clínica contribui para a sua aprendizagem, promove a tomada de decisão baseada na evidência, desenvolve competências de pesquisa, análise e transferência do conhecimento para a prática.

Palavras-chave: Estudantes; Enfermagem; Prática Clínica Baseada em Evidências; Aprendizagem; Gestão do Conhecimento.

STUDENTS' SELF-PERCEPTION ABOUT PARTICIPATING IN EXTRACURRICULAR KNOWLEDGE TRANSFER ACTIVITIES: THE EXAMPLE OF THE SAFE TRANSITION

Abstract. Introduction: The emergence of a new paradigm in health training calls for an increase in the skills associated with science, so that future professionals have knowledge about research methods and techniques and use scientific literacy as a working tool. Goals: Understand how students perceive their involvement in the activities of the Safe Transition project and the contribution to the development of an evidence-based practice. Methods: *Focus Group* with eight finalist nursing students, who respected the inclusion criteria and who participated in the project. The qualitative analysis of the findings followed the steps of codification; storage / retrieval and interpretation. Study approved by an Ethics Committee. Results: The analysis of the participants' discourse allowed the definition of five categories about their involvement in the project: interdisciplinary work, theoretical-practical integration, evidence-based clinical decision making, self-learning and scientific literacy and respective subcategories. Conclusions: Students' involvement in knowledge translation projects for the clinic contributes to their learning, promotes evidence-based decision making, develops research, analysis and knowledge transfer skills for praxis.

Keywords: Students; Nursing; Evidence-Based Practice; Learning; Knowledge Management.

1. INTRODUÇÃO

O projeto transição segura (TS) é um projeto de Translação do Conhecimento (TC) que envolve, num trabalho em parceria, o Hospital de Vila Franca de Xira (HVFX), a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), e o Agrupamento de Centros de Saúde do Estuário do Tejo (ACESET), assenta num processo simultâneo de resolução de problemas, formação, investigação e ação, em que a finalidade primordial é a Translação do Conhecimento para a resolução de problemas dos diferentes serviços de internamento hospitalar para aumentarem o conhecimento e capacitarem os doentes e as suas famílias no processo de transição do hospital para a comunidade, favorecendo circuitos de comunicação que promovam a continuidade de cuidados, diminuindo os reinternamentos após a alta hospitalar, e promovendo a reabilitação e a inserção na comunidade (Paniagua et al., 2018; Ferreira et al., 2019).

A equipa do projeto, desde a sua concepção, tinha a clara consciência das dificuldades existentes para a integração teórico-prática e transferência do conhecimento para a práxis. O envolvimento de profissionais das áreas clínicas, académicos e estudantes de enfermagem, teve o intuito de promover uma Prática Baseada na Evidência (PBE), desde a produção à utilização do conhecimento emergente nas áreas clínicas (Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, & Cardoso, 2017; Baixinho & Ferreira, 2019).

Esta preocupação não é exclusiva do grupo de trabalho, como observam Kitson et al. (2018), têm sido criadas muitas representações do movimento do conhecimento em saúde, e múltiplos modelos para transformar a evidência em políticas e práticas, com o propósito de implementar melhorias sustentáveis. Todavia o processo de TC, desde a sua produção à utilização segura, ocorre dentro de um sistema social complexo, onde todo o processo precisa de ser tido em conta, o que justifica per si, a adaptação das atividades de pesquisa às necessidades dos clientes (Baumbush et al., 2008).

No decurso deste projeto, os estudantes, têm tido a possibilidade de o integrar nos serviços de internamento hospitalar (urgência, unidade de cuidados intensivos, medicina, cirurgia e ortopedia) onde decorre o ensino clínico, com a definição de um conjunto de atividades, que são creditadas como um suplemento ao diploma destes futuros profissionais. A opção pelo envolvimento dos estudantes deve-se à concordância que para atingir um nível elevado de aprendizagem, há que investir em ambientes de prática clínica de qualidade e melhorar a supervisão e a avaliação da prática do estudante (Heidari & Norouzadeh, 2015; Baixinho &

Ferreira, 2019), até porque os contextos clínicos, bem como as situações clínicas dos doentes estão a tornar-se mais complexos, exigindo um aumento de competências científicas (Einarsen & Giske, 2019).

A revisão da literatura permitiu verificar que nos últimos anos têm emergido nos currículos em enfermagem a introdução de educação em PBE, para o desenvolvimento académico dos estudantes e aprofundamento dos conteúdos teóricos (Mena-Tudela et al., 2018).

Apesar das vantagens da formação corroboramos a opinião de Slattery et al., (2016) e de Mena-Tudela et al., (2018) de que a aprendizagem de uma PBE não é feita nos bancos da escola, implica um contacto com projetos de investigação, conhecimento de métodos e técnicas de investigação e capacidade de análise sobre o desenho do estudo, a sua qualidade e os resultados obtidos, ou seja, que o estudante seja um participante ativo em alguma fase do processo de pesquisa. Sun, Liu, Wu e Li, (2014) vão um pouco mais longe ao advogarem que é difícil aprender evidência de um modo tradicional em que um professor prepara aulas, explica e demonstra aos seus alunos, confiando que desta maneira este fique apto para utilizar a investigação e para produzir resultados seguros na clínica.

É consensual que a educação em enfermagem deve fortalecer a capacidade de pensamento crítico e aprimorar as habilidades dos estudantes nas áreas de pensamento analítico, resolução de problemas e raciocínio clínico (Einarsen & Giske, 2019). Alguns autores reforçam que os Ensinos Clínicos (EC) são momentos-chave para a melhoria dos conhecimentos, atitudes e competências dos alunos ao nível da evidência científica (Mena-Tudela et al., 2018; Kitson et al. (2018), considerando que a aprendizagem sobre investigação e utilização do conhecimento científico é maior quando é integrada nesta tipologia de ensino. Slattery et al. (2016) consideram que para além de aprender teoria sobre investigação e familiarizar-se com trabalho interprofissional a este nível, importa que os estudantes participem em pesquisa, interajam efetivamente com investigadores académicos e clínicos e incorporarem os resultados da investigação nas intervenções de enfermagem e isso é possível durante as experiências que são proporcionadas aos estudantes no contexto de EC.

Face ao exposto, é objetivo deste estudo compreender como os estudantes percebem o seu envolvimento nas atividades do projeto da Transição Segura e o contributo para o desenvolvimento de uma prática baseada na evidência.

2. METODOLOGIA

Estudo qualitativo, transversal, descritivo e exploratório que recorreu ao *focus-group* como método para responder à questão de pesquisa. A opção por uma abordagem qualitativa deve-se à natureza e o estado da arte sobre o tema. A revisão da literatura permitiu aferir que há poucos estudos sobre a participação dos estudantes, da formação pré-graduada em enfermagem, em projetos de investigação. Por outro lado, a singularidade da experiência que foi proporcionada justificava que se explorasse a autopercepção das vantagens, ou não, da mesma e o seu contributo para a aprendizagem da PBE.

Silva, Veloso e Keating (2014) observam que este é um método de investigação dirigido à recolha de dados, que possibilita localizar a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.

A partir da questão “Quais as vantagens da participação dos estudantes de enfermagem no projeto da Transição Segura para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de utilização da evidência?”, definiu-se o desenho do estudo e subsequentemente o protocolo para o *focus group* que foi organizado em cinco fases: 1) planeamento, 2) preparação, 3) moderação, 4) análise dos dados e 5) divulgação dos resultados (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Após a definição da problemática e da revisão da literatura aferiu-se o objetivo do *focus group* em consonância com as finalidades do estudo e elaborou-se um guião para a entrevista semiestruturada. Optou-se por estabelecer cinco questões gerais sobre as possibilidades que o envolvimento no projeto trouxe, ou não, em termos de trabalho interdisciplinar, pesquisa de evidência, utilização dos resultados de investigação nas suas intervenções, desenvolvimento de competências que envolvam investigação e transferência da evidência para os contextos de clínica.

Estas perguntas serviram como um guião para orientar a entrevista, prevendo-se atempadamente que à medida que a discussão avançasse, iriam surgir questões mais específicas em função dos contributos do grupo. Como referem Krueger e Casey (2014) é possível ‘afunilar’ as questões iniciais, mais genéricas, que têm um papel primordial para ajudarem os participantes a falarem e a pensarem sobre o tópico. Tal abordagem, de compromisso, torna assim possível aceder, por um lado, às perspectivas dos próprios participantes na primeira parte de cada discussão e, por outro, às respostas a interesses específicos do investigador na segunda parte (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Os

participantes foram selecionados de entre os estudantes envolvidos no projeto TS, no segundo semestre, do ano letivo 2018/2019. Tal como em outros métodos qualitativos, os focus group assentam em amostras intencionais, selecionando os participantes que à partida se prevê que gerem as discussões mais produtivas (Silva, Veloso & Keating, 2014). Foram critérios de inclusão terem realizado o último EC da sua licenciatura numa das instituições parceiras do projeto, estarem envolvidos num dos projetos em curso nos diferentes serviços, não terem reprovado a esta unidade curricular em anos anteriores e manifestarem interesse em participar. Esta foi uma amostra homogénea que possibilitou a focalização na discussão do fenómeno em estudo, já que os participantes têm em comum uma característica relevante face ao tema em discussão – o terem participado num projeto de translação do conhecimento para a clínica, o que reforça as observações de Krueger e Casey (2009) sobre a seleção dos constituintes do grupo de discussão.

O número de participantes foi definido a priori tendo em conta as recomendações dos autores que defendem que o número ideal de participantes se situa entre cinco a dez participantes (Krueger & Casey, 2014), optando-se por 8 estudantes. No início do EC todos os estudantes envolvidos no projeto estavam informados que no final poderiam participar de forma livre esclarecida num *focus-group*. Duas semanas antes do final do EC foi enviada informação com a data do mesmo e confirmado se mantinham o interesse em participar. Dos 15 estudantes em EC 14 manifestaram interesse. Desses selecionou-se aleatoriamente o grupo final.

Uma vez que esta era uma atividade extracurricular que decorreu em simultâneo com um EC do qual resultava uma nota final, o *focus group* só foi realizado após a saída da nota da unidade curricular para minimizar o efeito de respostas 'socialmente desejáveis'. A recolha de achados foi gravada (vídeo), decorreu na escola, numa sala que foi organizada para o efeito, com o intuito de criar um ambiente confortável para facilitar a participação, evitar interrupções e garantir o sigilo da informação (Krueger & Casey, 2014; Silva, Veloso, & Keating, 2014).

No e-mail enviado e no início do *focus group* os participantes foram informados sobre os objetivos e as regras de participação, incluindo tempo estimado de duração (75 minutos) de modo a evitar abandonos precoces aquando a discussão em grupo (Silva, Veloso & Keating, 2014), foi identificado o nome do moderador e do co-moderador da sessão.

O papel do moderador constitui um elemento chave nesta fase (Kueger & Casey, 2014) não só para o suporte ao grupo na exploração do tópico, mas também pela possibilidade de poderem emergir novos insights face ao tema (Silva, Veloso, & Keating, 2014). As questões norteadoras e o trabalho do moderador foi revisto previamente pela equipa para garantir as competências de moderação, de dinâmica de grupo, de controlo de possíveis elementos críticos para garantir o sucesso (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Como sublinham Krueger e Casey (2014) o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a discussão alinhada com os objetivos/questões e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.

A opção por um co-moderador foi consonante com as indicações de Krueger e Casey (2014) para aumentar o rigor no processo em que o moderador, tem como principal missão a condução e a manutenção da discussão e o segundo elemento auxilia a moderação, faz a gestão do equipamento de gravação, está atento às condições logísticas e do ambiente físico, dá resposta a interrupções inesperadas e toma notas sobre a discussão do grupo (Krueger & Casey, 2014). No nosso caso, o segundo elemento fez ainda um registo da sequência das intervenções, das dúvidas, de informações privilegiadas sobre expressões faciais, gestos, tom de voz, os momentos em que os discursos foram interrompidos pelos outros participantes e os sentimentos que apareceram ao longo da atividade.

A gravação foi ouvida duas vezes antes da transcrição. A transcrição foi efetuada por um dos investigadores presentes de forma a permitir “visualizar” o que ocorreu no grupo; uma das tarefas mais intensas em termos de tempo deste método de recolha de informação prende-se exatamente com o processo de transcrição (Silva, Veloso, & Keating, 2014).

A análise qualitativa dos achados seguiu as etapas definidas por Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001): 1) codificação para a atribuição de categorias, refletindo estas os temas presentes no guião, bem como os novos, que emergiram da discussão dos grupos; 2) armazenamento/recuperação: esta fase é dedicada à compilação de todos os extractos do texto subordinados à mesma categoria de modo a poder compará-los; 3) interpretação: a partir da análise sistemática dos dados. Na definição das categorias foi assegurada a representatividade, a exaustividade, a homogeneidade e a pertinência.

A análise dos achados foi feita com recurso a software informático (NVivo) para facilitar o processo e aumentar o rigor.

Este estudo está autorizado por uma Comissão de Ética. As instituições envolvidas têm um protocolo de parceria formalizado que autoriza a realização de investigação. Foram respeitados todos os pressupostos éticos e formais desde a autorização dos estudantes para integrarem o projeto, enquanto atividade extracurricular, às questões éticas inerentes ao desenvolvimento da investigação. Foi assegurado a todos os participantes o anonimato e a confidencialidade dos dados.

3. RESULTADOS

Participaram neste estudo 8 estudantes finalistas do curso de licenciatura em enfermagem, maioritariamente mulheres (06), com uma média de idades de 22,3 anos.

A análise do discurso dos participantes neste *focus group* permitiu a definição de cinco categorias sobre o envolvimento dos estudantes no projeto TS: trabalho interdisciplinar, integração teórico-prática, tomada de decisão clínica baseada na evidência, autoaprendizagem e literacia científica e respectivas subcategorias (Tabela 1).

Tabela 1. Corpus da análise de conteúdo. Lisboa; Portugal. 2020.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Trabalho interdisciplinar	Integração	11
	Trabalho em equipa	9
	Interdisciplinaridade	6
	Subtotal	26
Integração teórico-prática	Integração dos conteúdos teóricos	13
	Conhecimento na ação	5
	Adequação ao contexto	4
	Subtotal	22
Tomada de decisão clínica baseada na evidência	Intencionalidade na execução	9
	Antecipação do resultado	8
	Reflexão sobre a ação	7
	Capacidade de resolução de problemas	7
	Negociação da decisão em equipa	7
	Subtotal	38
Autoaprendizagem	Autonomia e responsabilidade	8
	Motivação para aprender	4
	Saber questionar	3
	Subtotal	15
Literacia científica	Transferir conhecimento	10
	Avaliar investigação	8
	Interpretar resultados	6
	Comunicar ciência	4
	Subtotal	33
	Total	134

O Trabalho interdisciplinar emerge como uma vantagem clara da participação no projeto TS. Os participantes consideram que o fato de, em alguns serviços, as equipas multidisciplinares estarem envolvidas no projeto promove uma integração rápida e com maior compromisso dos profissionais em suportar não só a atividade extracurricular, mas também o concretizar dos resultados de aprendizagem previstos para o EC. Por outro lado, desde os primeiros dias de EC há atividades da TS, o que leva a que “desde o início fui aceite como uma deles, não era a estudante, era um elemento da equipa com funções e trabalho igual... não havia diferenciação” (E4), o que contribuiu para diminuir a “incerteza acrescida que acompanha todos os períodos de EC, pelo desconhecimento das equipas, das suas dinâmicas e das expectativas que tem para o nosso desempenho”(E7).

O percurso iniciado com a integração nos serviços possibilita o trabalho interdisciplinar com os profissionais para um fim comum e transversal ao conteúdo funcional das diferentes categorias profissionais “fiquei surpresa quando me disseram para sentar e começaram a falar comigo de igual para igual, queriam saber a minha perspectiva para a consulta médica e de enfermagem (...) o que disse foi levado em conta e senti que contribui para a mesma” (E2).

O trabalho em equipa, a rápida integração e atitude acolhedora dos profissionais face aos estudantes aumenta-lhes a sentimento de pertença (o Eu na equipa), facilita as relações interpessoais e esbate as relações de poder, que se estabelecem intra e interequipas.

Em relação à Integração teórico-prática revela-se no discurso oral destes finalistas a percepção que a experiência contribuiu para esbater aquilo que muitas vezes se denomina como o fosso entre a teoria e a prática “a participação no projeto permitiu aferir que aquele conhecimento é pertinente e que pode ser aplicado” (E3). Por outro lado, como há uma componente de inovação e de mudança das práticas que implica a justificação (o porquê?) das atividades em curso, há que identificar o que se sabe sobre o assunto e como o introduzir na clínica (adequação ao contexto) e esta necessidade de utilizar corretamente o conhecimento na ação torna consciente a integração dos conteúdos teóricos nos contextos de clínica, esbatendo a noção que teoria e prática são dois mundos diferentes. Os excertos no discurso destes participante “ver como se pode aplicar na prática o que se aprende na escola” (E6) e “na escola aprendemos, mas nem sempre vemos exemplos práticos tão próximos da teoria” (E8) ilustram que o processo de participação na TS potencia a articulação e integração dos conhecimentos teóricos e práticos.

Na categoria Tomada de decisão clínica baseada na evidência os futuros enfermeiros destacam como positivos: a negociação da decisão em equipa, o tornar claro qual a intencionalidade por detrás da decisão, a antecipação do resultado, a reflexão sobre a ação e a capacidade de resolução de problemas. A reflexão sobre a ação surge associada à discussão interpares e à segurança. A participação no projeto implicava a reuniões de equipa onde na discussão apareciam questões e dúvidas que implicam a reflexão sobre a intervenção ou sobre o processo para a introduzir na clínica “vendo os aspetos positivos e negativos, decidindo qual a melhor forma de o fazer, prevendo resultados e havia sempre alguém do contra a perguntar os riscos (...) tínhamos que ver todos os ângulos”(E6) e esta reflexão sobre a ação aumentava a segurança. Por outro lado “pensar que poderia ser diferente se fizer assim ou de outra forma” (E3) implicava uma reflexão entre os modos de fazer, o saber dito teórico aprendido nas aulas de predomínio teórico e o que se observava no contexto.

A discussão e a negociação que envolviam as atividades extracurriculares foram transversais à própria consecução dos objetivos do EC “o falarmos abertamente sobre as nossas dúvidas, incertezas fez termos a certeza que os meios implementados eram os certos” (E2), o que aumentou a intencionalidade na execução das intervenções pelos estudantes. O à vontade para questionar e o sentimento de pertença ao contexto possibilitou a integração de saberes e práticas quotidianas essenciais à tomada de decisão.

No que concerne à categoria - Autoaprendizagem os participantes consideram que a participação lhes aumentou a responsabilidade sobre os resultados que tinham de obter, conferiu autonomia e motivou-os “saber que há um projeto para o qual o nosso trabalho vai contribuir, mais à frente, motiva para aprender e fazer bem” (E2), “no nosso caso particular a nossa pesquisa [Revisão Integrativa da Literatura] deu resultados que permitiram implementar uma consulta de *follow up* na unidade [de cuidados intensivos] e futuramente vai levar a uma mudança dos cuidados no serviço (....) há medida que tomamos consciência da importância começamos a trabalhar mais”(E5).

Por último apresentamos a categoria Literacia científica. Nesta os estudantes consideram que aprenderam a transferir conhecimento por forma a permitir a integração de saberes e práticas quotidianas essenciais à construção de uma PBE, “ajudou a pensar no processo de transferir o que aprendemos antes de ir para o estágio para a prestação de cuidados” (E7). Para o desenvolvimento desta competência contribuiu a avaliação e a interpretação dos

resultados dos estudos, fundamentando as decisões (e o próprio projeto) e fazendo chegar à clínica um conjunto de intervenções clínicas, mais ou menos complexas, que introduziram novos modos de fazer ou produziram mudanças nos atuais modos de fazer. Ainda nesta categoria é de referir que quatro estudantes valorizaram a experiência de participação numa jornadas internacionais com pósteres para a divulgação do projeto.

4. DISCUSSÃO

Os autores advogam que os EC têm uma elevada potencialidade enquanto metodologia ativa de ensino-aprendizagem (Heidari & Norouzadeh, 2015; Baixinho & Ferreira, 2019). Neste caso quisemos compreender como o envolvimento num outro tipo de atividade extracurricular, mas complementar pode influenciar o desenvolvimento de uma PBE.

Os achados apontam para ganhos no envolvimento no projeto TS, com uma adequada integração teórico-prática potenciada por novas aprendizagens, em contexto, sobre intervenções que solucionam problemas, melhoram cuidados e reduzem o tempo de internamento, promovendo a articulação entre níveis de cuidados (Ferreira et al., 2019). O facto de se criar uma experiência eficaz de aprendizagem ajuda na construção do conhecimento de enfermagem e potencialmente contribui para a saúde da comunidade (Jansen et al., 2015; Jong, Meijer, Schout, & Abma, 2018; Long, Bischoff, & Aduddell, 2018) e pode potenciar os resultados de aprendizagem do próprio EC.

Esta sinergia entre o EC e a atividade extracurricular é uma mais valia porque como referem Benito et al. (2012) é de extrema relevância que os intervenientes no processo (professores, enfermeiros e estudantes) possam vivenciar o ensino clínico com a visão sobre a aquisição/consolidação de competências e habilidades específicas da Enfermagem, enquanto dão resposta aos resultados de aprendizagem esperados para a licenciatura (Jansen et al., 2015).

Neste estudo, constatamos que a decisão sobre a ação na clínica torna-se mais refletida e discutida na equipa, implicando a leitura, análise e transferência do conhecimento obtido por diferentes métodos e aumentando a segurança na transferência do conhecimento produzido para os cuidados de saúde. Os alunos sentem-se motivados a guiar a sua aprendizagem para dar resposta aos *inputs* do contexto, direcionando a sua pesquisa em bases de dados para uma resposta adequada e, apesar do acréscimo de trabalho, manifestam entusiasmo e

motivação porque verificam a curto prazo o seu contributo nas mudanças instituídas nos serviços.

Outras investigações sobre o envolvimento dos estudantes em projetos de PBE e que podem incluir atividades diferentes, desde a participação em investigação, à realização de revisões de literatura com método científico, à colheita e análise de dados, até à divulgação dos resultados com comunicações e participação na redação de artigos científicos, também corroboram que este envolvimento tem ganhos em termos de conhecimento e motivação, até pela constatação que a concretização das atividades que lhe são solicitadas ajuda no progresso da investigação (Slattery et al., 2016; Jong et al., 2018; Einarsen & Giske, 2019). Apesar destas potencialidades os resultados de outros estudos constataam que os estudantes apresentam baixos níveis de conhecimento, atitude e intenção de implementar uma PBE (Ashktorab, Pashaeypoor, Rassouli, & Alavi-Majd, 2015), o que, de certa forma, contrasta com a finalidade da academia na preparação de licenciados competentes para fornecer uma base de qualidade e evidência nos cuidados de enfermagem (Baixinho & Ferreira, 2019).

Os resultados tendem a confirmar que há aprendizagens e desenvolvimento de competências importantes para uma PBE tais como a tomada de decisão baseada na evidência, o saber questionar, o saber transferir o conhecimento para a clínica, o avaliar investigação, o interpretar resultados e o comunicar ciência. Outros estudos subsidiam estes achados ao recomendarem o envolvimento como uma estratégia importante para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências para adesão a uma verdadeira PBE, enquanto futuros profissionais (Jansen et al., 2015; Long, Bischoff, & Aduddell, 2018).

A análise do discurso aponta para uma intenção em continuar a valorizar a PBE e a introdução dos resultados da investigação na clínica enquanto futuros profissionais. No entanto, não é possível prever esse impacto pela diversidade de contextos clínicos, existentes em Portugal, e com características diferentes desde a produção ao consumo de ciência e porque o intervalo temporal entre a experiência tida e o *focus group* é curta, o que pode influenciar a intenção. Este aspecto deve ser explorado em estudos futuros.

De referir que, na avaliação do programa de iniciação à investigação desenvolvido por Slattery et al. (2016) os achados apontam para que a exposição precoce, dos estudantes de enfermagem, a diferentes atividades de pesquisa encoraja os recém-formados a incorporar

a evidência na sua clínica futura e a serem mais proativos na procura de formação pós-graduada. Outros estudos sobre o tema registam as vantagens da participação ativa nas diferentes fases de pesquisa, mas não são claros quanto ao impacto destas experiências após o seu término.

Acima de tudo, a participação condicionou, favoravelmente, o trabalho interdisciplinar e a integração, com os participantes a manifestarem o sentido de pertença e de bem-estar nos serviços. Já Slattery et al. (2016) salientavam que a participação no programa (de PBE) permitiu o conhecimento dos vários papéis e o desenvolvimento de capacidade para trabalhar em equipas interdisciplinares. Aparentemente sem ligação direta à PBE a questão da integração e da comunicação intra e inter equipas é de maior importância. Como observam Jansen et al. (2015) os estudantes têm, nestas atividades, a possibilidade de liderar e promover o trabalho em equipa e concomitantemente, desenvolvem competências comunicacionais fundamentais para a prestação de cuidados em contextos de saúde, esperando-se que sejam capazes de as mobilizar no estabelecimento de uma relação terapêutica com o cliente (van Graan, Williams, & Koen, 2016).

Ressalvamos que este é um estudo exploratório, limitado a um contexto muito específico, mas cujos achados contribuem para a discussão em torno da ideia de Long, Bischoff e Aduddel (2018) que pesquisar durante a licenciatura é um foco emergente para ajudar os alunos a desenvolver as habilidades e competências necessárias para um profissional de saúde na atualidade.

5. CONCLUSÕES

A educação em enfermagem e nas outras disciplinas da saúde deve promover o pensamento crítico, a reflexão e a tomada de decisão segura, garantindo aos utilizadores dos cuidados de saúde o melhor cuidado, com o menor custo. A ideia contida nesta afirmação é uma preocupação internacional e um desafio para uma PBE, em que haja conhecimentos, atitudes e competências dos alunos ao nível da evidência científica.

Este estudo exploratório, inserido num paradigma qualitativo teve como intenção compreender como os estudantes finalistas de enfermagem percebem o seu envolvimento numa atividade extracurricular de translação de conhecimento para a clínica, durante o seu estágio de integração à vida profissional.

A análise do discurso dos participantes neste *focus group* permitiu a definição de cinco categorias sobre o envolvimento dos estudantes no projeto TS: trabalho interdisciplinar, integração teórico-prática, tomada de decisão clínica baseada na evidência, autoaprendizagem e literacia científica.

Os achados são motivadores para a continuidade do envolvimento dos estudantes no projeto, mas há necessidade de aprofundar, em estudos futuros, a influência da participação neste tipo de atividades no aumento da literacia científica e na utilização da evidência nos primeiros cinco anos de atividade profissional, bem como o contributo deste tipo de metodologia na Educação em Enfermagem para o desenvolvimento das competências necessárias para os enfermeiros de cuidados gerais.

Esta pesquisa tem limitações associadas ao contexto e à própria natureza do estudo que não permite generalizações para outras realidades. O método têm a desvantagem da impossibilidade de saber se a interação em grupo influenciou as respostas individuais. Todavia numa área onde a investigação ainda é escassa a opção por um estudo de natureza qualitativa possibilitou explorar o fenómeno em estudo e as categorias e subcategorias que emergiram possibilitam guiar estudos futuros.

Agradecimentos. Agradecemos às Instituições Parceiras as condições criadas para o desenvolvimento deste projeto e em particular aos estudantes envolvidos pelo empenho, dinamismo e capacidade de trabalho.

6. REFERÊNCIAS

- Ashktorab, T., Pashaeypoor, S., Rassouli, M., & Alavi-Majd, H. (2015). Nursing Students' Competencies in Evidence-Based Practice and Its Related Factors. *Nursing and midwifery studies*, 4(4):e23047. doi:10.17795/nmsjournal23047.
- Baumbusch, J.L., Kirkham, S.R., Khan, K.B., McDonald, H., Semeniuk, P., Tan, E., & Anderson, J.M. (2008). Pursuing Common Agendas: A Collaborative Model for Knowledge Translation between Research and Practice in Clinical Settings. *Research in Nursing & Health*, 31(2), 130-40. doi: 10.1002/nur.20242.
- Baixinho, C.L., Ferreira, Ó., Marques, F.M., Presado, M.H., & Cardoso, M. (2017). Transição segura: um projeto da transferência do conhecimento para a prática clínica. In Costa AP, Sánchez-Gómez MC, Cilleros M.V.M. *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp.57-80). Oliveira de Azeméis: Ludomédia.
- Baixinho, C.L., & Ferreira, Ó. (2019). Aprender em projetos de translação de conhecimento durante o ensino clínico. In: A.P. Costa, S.O. Sá, P: Castro, D.N., Souza, *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, pp.159-68.
- Benito, G.A.V., Tristão, K.M., Paula, A.C., Santos, M.A., Ataíde, L.J., & Lima, R.C.D. (2012). Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. *Rev Bras Enferm*, 65(1),172-8. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000100025>

- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Einarsen, K.A., & Giske, T. (2019). Nursing students' longitudinal learning outcomes after participation in a research project in a hospital. *IPDJ*, 9(1), 4. doi: <https://doi.org/10.19043/ipdj.91.004>.
- Ferreira, E.M., Lourenço, O.M., Costa, P.V., et al. (2019). Active Life: a project for a safe hospital-community transition after arthroplasty. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 147-153. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0615>.
- Jansen, D.A., Jadack RA, Ayoola AB, Doornbos MM, Dunn SL, Moch SD, Moore EM, & Wegner GD. (2015). Embedding Research in Undergraduate Learning Opportunities. *West J Nurs Res.*, 37(10),1340-58. doi: 10.1177/0193945915571136.
- Jong, G., Meijer, E., Schout, G., & Abma, T. (2018). Involving Undergraduate Nursing Students in Participatory Health Research: Implications from the Netherlands. *J Prof Nurs*; 34(6), 507-513. doi: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.04.001>.
- Heidari, M. R., & Norouzadeh, R. (2015). Nursing students' perspectives on clinical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(1), 39-43.
- Kitson, A., Brook, A., Harvey, G., Jordan, Z., Marshall, R., O'Shea, R., & Wilson, D. (2018). Using complexity and network concepts to inform healthcare knowledge translation. *International Journal of Health Policy and Management*, 7(3), 231-243.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. (5th ed). New Delhi: Sage.
- Long, A., Bischoff, W.R., & Aduddell, K. (2018). Research Prescription for Undergraduate Students: Research Mentoring in a Small Liberal Arts University. *J Prof Nurs*, 35(3), 170-3. doi: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.12.007>.
- Mena-Tudela, D., González-Chordá, V.M., Cervera-Gasch, A., Maciá-Soler, M.L., & Orts-Cortés, M. I. (2018). Effectiveness of an Evidence-Based Practice educational intervention with second-year nursing students. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 26, e3026. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2502.3026>.
- Paniagua, D.V., Ribeiro, M.P.H., Correia, A.M., et al. (2018). Project K: Training for hospital-community safe transition. *Rev Bras Enferm*, 71(Suppl. 5), 2264-71. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0190>.
- Silva, I.S., Veloso, A.L., & Keating, J.B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *RLE*, 26(26), 175-90. Available from: <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>.
- Slattery, M. J., Logan, B. L., Mudge, B., Secore, K., von Reyn, L. J., & Maue, R. A. (2016). An Undergraduate Research Fellowship Program to Prepare Nursing Students for Future Workforce Roles. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 32(6), 412-420. doi: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.03.008>.
- Sun, J.-H., Liu, J.-E., Wu, Y., & Li, S.J. (2014). The Effects Of The Student-Centered Clinical Nursing Practice Mode Based On The Action Research For Clinical Practicum Of Undergraduate Students In Beijing, China. *Procedia Soc Behav Sci*; 141, 839 – 45. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.146.
- Van Graan, A.C., Williams, M. J.S., & Koen, M. P. (2016). Professional nurses' understanding of clinical judgement: A contextual inquiry. *Health SA Gesondheid*, 21, 280-293. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.04.001>.

APRENDER METODOLOGIA QUALITATIVA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PERCEÇÕES E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE MESTRADO

Ana P. Antunes¹ e Sara B. Araújo²

¹ Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Estudos da Criança Universidade do Minho, Portugal.
aantunes@uma.pt

² Escola Superior de Educação Instituto Politécnico do Porto, Portugal. saraujo@ese.ipp.pt.

Resumo. A metodologia qualitativa ainda costuma ser apresentada aos alunos como forma menos privilegiada de fazer investigação. Neste estudo pretendemos conhecer as perceções de alunos sobre a metodologia qualitativa e as suas expectativas sobre a Unidade Curricular de Métodos de Investigação II. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória. Participaram 10 alunos (8 mulheres e 2 homens) de um curso de 2º ciclo, em Psicologia da Educação, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020, tendo-se assegurado a participação informada e voluntária. Os dados foram recolhidos através de narrativas individuais, mediante orientações para a sua elaboração. Estas foram alvo de análise de conteúdo, por dois codificadores, numa lógica indutiva e dedutiva. Os dados revelaram algumas noções dos alunos sobre a metodologia qualitativa relacionadas, sobretudo, com o propósito da investigação, o processo metodológico, a natureza subjetiva da realidade, a perspetiva idiográfica e o papel de investigador participante. Além disso, as expectativas dos alunos sobre a Unidade Curricular eram positivas, destacando-se a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos e competências e a aplicação prática dos conhecimentos, sobretudo, na dissertação de mestrado. Apesar de os alunos apresentarem algumas noções sobre a metodologia qualitativa, importa formação específica para aprofundamento e esclarecimento de alguns aspetos.

Palavras-chave: Investigação Qualitativa; Ensino-Aprendizagem; Psicologia da Educação.

LEARNING QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

Abstract. Qualitative methodology is still presented to students as a less privileged way of doing research. In this study, we intend to examine the perceptions of students about the qualitative methodology and their expectations about the Curricular Unit of Research Methods II. This is a qualitative study of an exploratory nature. Participants were 10 students (8 women and 2 men) attending a 2nd cycle course, in Educational Psychology, at a Portuguese Public University, in the academic year 2019/2020. Informed and voluntary consent was ensured. The data were collected through individual narratives, following provided guidelines. Narratives were subject to content analysis, by two coders, in an inductive and deductive logic. Results revealed some notions of the students on the qualitative methodology that were mainly related with the purpose of the investigation, methodological process, subjective nature of the reality, idiographic perspective and the role of participating researcher. Moreover, students' expectations about the course were positive, highlighting the possibility of learning knowledge and skills, and the practical application of knowledge, especially in the master's dissertation. Although students present some notions about qualitative methodology, specific training is needed to deepen and clarify some aspects.

Keywords: Qualitative Research; Teaching-Learning; Educational Psychology.

1. INTRODUÇÃO

A visibilidade dos métodos de pesquisa qualitativa em Psicologia, nos Estados Unidos da América, aumentou de forma evidente com a disseminação da pesquisa qualitativa em periódicos e livros, com a constituição de organizações profissionais e científicas, e com o seu

reconhecimento em instituições educacionais (Rubin, Bell, & McClelland, 2018). Nesse sentido, a mais recente publicação do Manual de Publicação da American Psychological Association (2020), refere, pela primeira vez, padrões de escrita de pesquisas com recurso a métodos mistos e qualitativos.

No entanto, apesar desta divulgação, algumas questões se colocam sobre a formação de estudantes ao nível da graduação e pós-graduação (Rubin et al., 2018). De facto, a investigação quantitativa em relação à investigação qualitativa na área da Psicologia, tem ocupado um lugar predominante (Povee & Roberts, 2014; Roberts & Povee, 2014). Este facto tem, então, consequências ao nível do ensino. Por exemplo, o currículo de graduação em Psicologia, na maioria das universidades australianas, mantém um forte foco no ensino de métodos de pesquisa quantitativa (Roberts & Castell, 2016).

Geralmente, os alunos de Psicologia contactam com a metodologia qualitativa após formação em metodologia quantitativa e assim tendem a desenvolver algumas crenças erradas sobre a investigação qualitativa (Povee & Roberts, 2014) e a experimentar alguma dissonância cognitiva e maiores dificuldades em aprender métodos qualitativos (Roberts & Castell, 2016). No ensino da metodologia qualitativa os professores debatem-se frequentemente com perguntas sobre "subjetividade" que invocam "preconceitos" dos recém-chegados à pesquisa qualitativa (Roulston & Shelton, 2015).

O foco que privilegia o ensino da pesquisa qualitativa após a pesquisa quantitativa traduz uma perspetiva da pesquisa qualitativa como a metodologia "alternativa" (Roberts & Castell, 2016).

Dada a complexidade dos métodos de pesquisa qualitativa, é possível referir que o ensino de abordagens qualitativas a estudantes de Psicologia apresenta desafios únicos. O ensino de métodos qualitativos, dada a ausência de uma linha única definida, pode confrontar-se com grandes divergências, de departamento para departamento, entre o modo como, e quais, os métodos qualitativos se ensinam (Gibson & Sullivan, 2012). Além disso, o ensino da pesquisa qualitativa faculta oportunidades de aprendizagem experiencial e baseada na prática, sendo que, quando os alunos se envolvem nas experiências de aprendizagem, desenvolvem mudanças não só nas crenças sobre a pesquisa qualitativa, mas também transformações pessoais (Wagner, Kawulich, & Garner, 2019).

O envolvimento no processo de pesquisas qualitativas aumenta o desenvolvimento de muitas das habilidades psicoterapêuticas fundamentais nos alunos de Psicologia necessárias ao aconselhamento e terapia psicológica (Thorpe, 2013).

Neste trabalho, partindo da revisão da literatura e da lecionação de investigação qualitativa, pretende-se conhecer o que pensava um grupo de alunos do 1º ano de mestrado de Psicologia da Educação sobre a metodologia qualitativa e o que esperava da Unidade Curricular (UC) de Métodos de Investigação com enfoque na metodologia qualitativa, antes do início da frequência da mesma.

2. MÉTODO

Este trabalho é de natureza exploratória e pretende-se realizá-lo em duas fases: antes do início da frequência da UC e no final da frequência da disciplina. Nesta primeira fase, objeto deste trabalho, procura-se responder a duas questões gerais: (1) que percepções têm os alunos sobre metodologia qualitativa; e (2) que expectativas têm sobre a disciplina de métodos de investigação qualitativa que vão frequentar.

2.1 Participantes

Neste trabalho participaram de forma voluntária 10 alunos (8 mulheres e 2 homens) de uma turma de 12 alunos da Unidade Curricular (UC) de Métodos de Investigação II (MI II), com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos. Os participantes frequentavam um curso de 2º ciclo, em Psicologia da Educação, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020, estando a UC de MI II integrada no plano curricular do ciclo de estudos e contemplando uma matriz de investigação qualitativa.

2.2 Materiais

Narrativa: A opção para recolha de dados centrou-se na elaboração de uma narrativa por parte dos alunos, partindo a orientação de construção do texto das questões de investigação e da revisão da literatura, bem como de trabalho realizado anteriormente neste âmbito (Antunes, 2017). Assim, os alunos foram convidados a escrever uma narrativa onde abordassem os seguintes pontos:

1. Conhecimento sobre a metodologia qualitativa;
2. Comparação com a metodologia quantitativa;

3. Importância da metodologia qualitativa;
4. Importância da metodologia qualitativa na Psicologia;
5. Expectativa sobre a Unidade Curricular;
6. Como penso que vai ser esta Unidade Curricular;
7. Importância da Unidade Curricular na formação do 2º ciclo em Psicologia da Educação; e
8. Outro(s) aspeto(s) que queira referir.

2.3 Procedimentos

Na primeira aula de MI II, no início do semestre, antes da apresentação dos conteúdos programáticos e outra informação relacionada com a UC, foi solicitado aos alunos a realização de uma narrativa mediante a instrução referida no ponto anterior. Os alunos presentes na aula (n=10), mediante consentimento informado, aceitaram participar e responder ao solicitado. Assim, a orientação para a realização da narrativa foi apresentada com recurso a vídeo projetor, numa folha escrita em Word, tendo sido distribuída por cada aluno uma folha em branco para a redação individual do texto, em conformidade com a instrução.

Posteriormente, as narrativas foram lidas na íntegra e alvo de análise de conteúdo na sequência sugerida por Bardin (2008): (1) pré-análise (organização e preparação do material) - os textos foram recolhidos, verificada a clareza da redação e codificados, atribuindo um código a cada participante; (2) exploração de materiais - as narrativas foram lidas e foi decidida a forma de análise das mesmas por acordo entre as investigadoras envolvidas na codificação; e (3) análise, inferência e interpretação dos resultados - os dados das narrativas foram analisados e discutidos à luz da literatura existente.

A análise de conteúdo decorreu, num primeiro momento, numa lógica dedutiva, tendo-se definido *a priori* sete categorias, a partir dos pontos organizadores da narrativa: (1) Conhecimento sobre a metodologia qualitativa; (2) Comparação com a metodologia quantitativa; (3) Importância da metodologia qualitativa; (4) Importância da metodologia qualitativa na Psicologia; (5) Expectativa sobre a Unidade Curricular; (6). Desenvolvimento da Unidade Curricular; (7) Importância da Unidade Curricular na formação do 2º ciclo em Psicologia da Educação.

A leitura dos textos permitiu perceber que os alunos responderam maioritariamente de forma sequencial aos tópicos, embora em alguns casos os estudantes tenham optado por agregar as respostas às questões explicitamente ou remetendo o leitor para uma resposta anterior.

Verificou-se ainda que em casos pontuais as narrativas eram omissas em relação a algum tópico e não emergiram conteúdos associados ao ponto 8, ou seja, Outro aspeto(s) que queira referir.

Assim, o processo de codificação decorreu, neste primeiro momento, com as investigadoras envolvidas, as autoras do estudo, a codificarem as narrativas individualmente, seguindo-se, um processo de discussão e comparação da categorização realizada.

Decorrente deste processo e por acordo entre as investigadoras, foi decidida uma nova análise dos dados, numa lógica dedutiva, agrupando alguns tópicos (1 e 2; e 5 e 6) dada a sobreposição, ou não distinção, verificada nas respostas dos alunos, acordando-se também a definição das categorias e subcategorias emergentes nas respostas dos alunos (baseada nas assunções filosóficas referidas por Creswell (2007) e na proposta de Merriam (1998), relacionadas com a metodologia qualitativa) para os seguintes tópicos:

- (1) Caracterização da Metodologia Qualitativa;
- (2) Importância da Metodologia Qualitativa;
- (3) Importância da Metodologia Qualitativa na Psicologia;
- (4) Expectativas sobre a Unidade Curricular; e
- (5) Importância da UC no 2º ciclo em Psicologia da Educação.

Assim, cada uma das investigadoras procedeu a nova categorização de forma individual, seguindo-se um processo de discussão e comparação das categorias e subcategorias até se alcançar acordo, também sobre a respetiva designação final (conforme tabelas na secção dos resultados).

Na apresentação dos dados, procurou-se assegurar o anonimato dos participantes, sendo que os excertos das narrativas aparecem assinaladas com a codificação atribuída, ou seja, a letra A (indicação de aluno) acompanhada de um número (numeração de 1 a 10 atribuída a cada participante).

3. RESULTADOS

Os dados são apresentados a partir dos cinco tópicos definidos *a priori* e apresentados na secção anterior.

Os dados apresentados na Tabela 1 permitem verificar que os estudantes caracterizam a investigação qualitativa predominantemente pela referência ao seu propósito e a aspetos metodológicos.

Relativamente ao primeiro, ênfase é dada à geração de teorias, bem como à descrição e compreensão dos fenómenos.

Relativamente aos segundos, os participantes referiram de forma mais destacada aspetos relacionados com processos de recolha de dados e a lógica indutiva enquanto caracterizadora da MQ.

Tabela 1. Categorias e subcategorias para o tópico Caracterização da Metodologia Qualitativa.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Gerar teorias (A1, A2, A4, A5, A8, A9, A10)	“(…) trata-se de uma perspetiva que procura desenvolver uma teoria através da investigação de um determinado fenómeno.” (A1)
	Descrever/compreender (A6, A8, A10)	“(…) a metodologia qualitativa procura descrever e compreender os fenómenos.” (A6)
Dimensão do fenómeno	Idiográfica (A6, A7, A8, A9)	“É um método de investigação que visa o particular (…) a perceção individual da situação em estudo.” (A6)
Pressuposto ontológico	Subjetividade (A1, A9)	“(…) partindo, igualmente, da perspetiva subjetiva de cada pessoa.” (A1)
Pressuposto epistemológico	Investigador participante (A2, A3, A9)	“A postura do investigador também varia consoante a perspetiva qualitativa e quantitativa, sendo que na abordagem qualitativa o mesmo é participante” (A2)
Pressuposto metodológico	Recolha de dados (A2, A3, A4, A7, A8, A9)	“(…) procurando recolher dados através da observação direta dos indivíduos, dos seus autorrelatos, emoções, experiências, comportamentos, atitudes e formas de estar.” (A3)
	Lógica indutiva (A1, A2, A5, A6, A8)	“Esta [MQ] explora os conceitos de forma indutiva, e então no final ocorre a elaboração de uma teoria.” (A5)
	Processo/Procedimento investigativo (A1, A8, A9)	“(…) a qualitativa não formula hipóteses, apenas em algumas situações, e que serve como guias na exploração.” (A8)

No que concerne o tópico Importância da Metodologia Qualitativa, as narrativas destacam, novamente o propósito da investigação (sobretudo, a geração de teorias, e a descrição/compreensão) bem como aspetos metodológicos, embora com menor frequência que no tópico anterior.

Tabela 2. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da Metodologia Qualitativa.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Gerar teorias (A1, A2, A5, A8)	“(…) sem este tipo de investigação não seriam elaboradas as leis e teorias que se mostram cruciais para o mundo da investigação.” (A5)
	Descrever/compreender (A4, A6, A9, A10)	“Geralmente, pouco se conhece da temática em questão, por isso faz-se uma exploração do fenómeno, descrevendo-o como ele se comporta.” (A6)
	Avanço do conhecimento científico (A2, A4, A9)	“Esta metodologia é muito importante (…) contribuindo assim para o avanço da ciência e do conhecimento científico.” (A2)
Dimensão do fenómeno	Idiográfica (A8, A9)	“A importância da metodologia qualitativa reflete-se na forma como esta estuda a experiência única de cada sujeito” (A9)
Pressuposto ontológico	Subjetividade (A1)	“(…) permite estudar um determinado fenómeno a partir da subjetividade de cada pessoa (...)”
Pressuposto metodológico	Recolha de dados (A3)	“A metodologia qualitativa é muito importante pois permite-nos obter dados na primeira pessoa, dando-nos assim a possibilidade de adquirir conhecimento sobre as diferentes perspetivas, comportamentos e sentimentos de forma “pura”, sem manipulação.”
	Lógica indutiva (A8)	“A metodologia qualitativa é de grande importância pelo facto de partir de um caso para o geral (...)”
	Processo/Procedimento investigativo (A10)	“(…) descrever fenómenos em condições naturais, sem necessidade de manipulação de variáveis.”

No que diz respeito à Importância da Metodologia Qualitativa na Psicologia, os resultados indicam menor frequência deste tópico nas narrativas analisadas. Os estudantes registaram, a este nível, a importância do propósito da investigação e do pressuposto metodológico.

A perspetiva idiográfica na metodologia qualitativa foi também referida por três participantes.

Tabela 3. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da Metodologia Qualitativa na Psicologia.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Gerar teorias (A1, A2, A8)	“Para a Psicologia, esta abordagem tem um impacto significativo, uma vez que permite formular novas teorias (...)” (A1)
	Descrever/compreender (A4, A6, A10)	“(...) podemos compreender, explicar e descrever fenómenos psicológicos em contextos naturais (...) contribuindo para um conhecimento mais avançado.” (A10)
Dimensão do fenómeno	Idiográfica (A6, A8, A9)	“(...) esta metodologia permite alcançar a percepção individual do sujeito em relação a um determinado assunto (...)” (A6)
Pressuposto ontológico	Subjetividade (A1)	“(...) tendo em conta a subjetividade de cada pessoa.”
Pressuposto metodológico	Recolha de dados (A3, A7)	“Este tipo de investigação é também muito importante para a Psicologia, uma vez que através das observações diretas do investigador é possível descodificar comportamentos de diferentes indivíduos, bem como as suas experiências e emoções através dos seus relatos.” (A3)
	Processo/Procedimento investigativo (A4)	“É de realçar que esta abordagem permite recolha de dados no contexto em que ocorrem, ou seja, não existe “interferências”.”

No tópico Expectativas sobre a Unidade Curricular emergiram três categorias (Aspetos motivacionais, Processo de ensino-aprendizagem e Transferência da aprendizagem).

As subcategorias agregadas à categoria Processo de ensino-aprendizagem surgiram de forma destacada no discurso escrito, designadamente as expectativas positivas acerca da aprendizagem de conhecimentos e competências, bem como a menção a aspetos associados à prática pedagógica (como métodos de ensino e de avaliação).

Tabela 4. Categorias e subcategorias para o tópico Expectativas sobre a Unidade Curricular.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extrato de narrativa
Aspetos motivacionais	Predisposição emocional (A5, A6, A8, A9)	“Apesar de ainda não ter visto o programa, é a disciplina que aguardo com maior anseio (...)” (A6)
	Identificação com a MQ (A1, A8, A9, A10)	(...) acho que a minha “praia” é mais a perspetiva qualitativa.” (A10)
	Envolvimento nas atividades pedagógicas (A4, A8, A9)	“Penso que será uma UC trabalhosa devido à natureza dos dados que vamos trabalhar.” (A4)
Processo de ensino-aprendizagem	Aprendizagem de conhecimentos e competências (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9)	(...) criando em mim novas competências que até hoje não tive muita oportunidade de trabalhar (...)” (A9)
	Prática pedagógica (A3, A5, A7, A8, A9, A10)	“Penso que iremos trabalhar de que forma se realiza uma investigação qualitativa, ou seja, as etapas, os processos, os recursos e a sua importância. Penso também que muito desse exercício será feito através da realização de um trabalho de investigação.” (A5)
Transferência da aprendizagem	Aplicação na dissertação (A1, A2, A3, A4)	(...) será uma mais valia para o nosso conhecimento e para a realização da nossa tese de mestrado (...)” (A3)
	Aplicação na prática profissional (A1, A6)	(...) e, acima de tudo, saber a utilidade prática para a sua implementação na vida de um psicólogo.” (A6)
	Aplicação noutros estudos futuros (A4)	(...) de modo a poder utilizá-la, ou não, (...) em trabalhos futuros.”

A leitura da Tabela 5 permite verificar a perceção de importância ou mais valia atribuída à UC no 2.º ciclo de formação em Psicologia da Educação.

Os estudantes destacam, muito particularmente, as oportunidades para a transferência de aprendizagem quer a curto prazo (elaboração da dissertação de mestrado), quer a médio ou longo prazo (na prática profissional ou estudos futuros).

Tabela 5. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da UC no 2º ciclo em Psicologia da Educação

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extrato de narrativa
Aspetos valorativos	Perceção de importância/mais valia (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10)	"Esta unidade curricular será uma mais valia para a descoberta do campo da investigação (...)" (A10)
Processo de ensino-aprendizagem	Aprendizagem de conhecimentos e competências (A1, A6, A7, A9)	"Importante para obtermos conhecimento de vários tipos de metodologia de investigação que existem e que podemos usar quando formos fazer investigação, dá outra perspetiva sobre como a investigação pode ser feita." (A7)
Transferência da aprendizagem	Aplicação na dissertação (A1, A5, A8, A10)	"Nesta fase de preparação para trabalharmos em breve a nossa tese de mestrado, parece-me crucial termos todas as noções necessárias acerca dos tipos e processos de investigação." (A5)
	Aplicação na prática profissional (A4, A6, A8, A9)	"(...) para aprendermos técnicas de investigação que nos possam auxiliar na prática profissional." (A9)
	Aplicação noutros estudos futuros (A2, A10)	"(...) permitirá adquirir diversos conhecimentos que iremos aplicar na realização (...) [de] outros estudos." (A2)

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os dados recolhidos permitem responder às questões de investigação, contribuindo para o alcance dos objetivos formulados, ou seja, conhecer as perceções dos alunos sobre a metodologia qualitativa, bem como as expectativas dos mesmos sobre a UC de métodos de investigação qualitativa, antes da sua frequência.

Mais concretamente, no que se refere às perceções dos alunos sobre a metodologia qualitativa encontraram-se dados relativos a três tópicos gerais, ou seja, a Caracterização da Metodologia Qualitativa, a Importância da Metodologia Qualitativa, e a Importância da Metodologia Qualitativa na Psicologia. Sobre o conhecimento que os alunos referem sobre a metodologia qualitativa verifica-se a ocorrência de aspetos relacionados com o *Propósito da investigação*, destacando-se o contributo na *Geração de teorias* e na *Descrição e compreensão de fenómenos*, com a *Dimensão Idiográfica do fenómeno*, bem como a perceção da natureza *Subjetiva* da realidade (*Pressuposto ontológico*) e o papel de *Investigador participante* (*Pressuposto epistemológico*).

Também o *Pressuposto metodológico* emerge na análise dos dados, caracterizado por especificidades na *Recolha de dados* e no *Processo/procedimento investigativo*, e adotante de uma *Lógica indutiva*, emergem. Estes alunos parecem revelar consciência da existência de especificidade e de diferenciação da metodologia qualitativa em comparação à

metodologia quantitativa, referindo aspetos centrais da sua caracterização (Creswell, 2007; Merriam, 1998).

Na mesma linha apontam os dados recolhidos sobre a importância da metodologia qualitativa, ainda que aqui as narrativas sejam menos extensas e desenvolvidas, verificando-se, no geral, menos produções para estes tópicos. Contudo, importa destacar que não emergiu a referência ao *Pressuposto epistemológico (Investigador participante)*, tendo-se verificado referências às outras quatro categorias encontradas para a Caracterização da metodologia qualitativa. De destacar que os alunos parecem reconhecer cientificidade à investigação qualitativa, quando falam sobre a sua importância, pois no *Propósito da investigação* emergiu o reconhecimento do seu contributo ao *Avanço do conhecimento científico*, sendo este um dado curioso, pois a literatura refere o condicionamento de alguns alunos sobre o rigor e validade da investigação qualitativa, quando iniciam a formação desta (Antunes, 2017; Povee & Roberts, 2014; Roberts & Castell, 2016).

No que se refere à importância da metodologia qualitativa na Psicologia as respostas dos alunos não parecem especificar e diferenciar sobremaneira o seu conteúdo do tópico anterior, pois as suas respostas são de alguma forma generalistas. A destacar, eventualmente, a referência à *Dimensão do fenómeno* em estudo numa perspetiva *Idiográfica*, ou seja, o reconhecimento da idiosincrasia e da singularidade do sujeito participante, aspeto importante o sujeito na ciência Psicológica. Tanto assim é que a própria Psicologia reconhece, atualmente, a importância desta metodologia (APA, 2020; Rubin et al., 2018). No entanto, em algumas narrativas parece estar patente uma escrita “livresca”, queremos dizer, um relato baseado em conhecimento adquirido em manuais e não experienciado. Conhecimento esse que até, em alguns trechos, parece enviesado e dicotómico, como acontece em várias narrativas sobre a importância “exclusiva” da metodologia qualitativa para o desenvolvimento de teorias e para a exploração e abordagem inicial ao estudo de um fenómeno. Aqui, parece-nos surgir de alguma forma o condicionamento da formação prévia, sobretudo, em investigação quantitativa, e também a necessidade de formação com ênfase na metodologia qualitativa e na especificidade da sua linguagem (Povee & Roberts, 2014; Roberts & Castell, 2016; Roberts & Povee, 2014; Wagner et al., 2019).

Quanto à questão sobre as expectativas dos alunos sobre a UC de métodos de investigação qualitativa, antes da sua frequência, os dados foram agrupados em dois tópicos, isto é,

Expectativas sobre a Unidade Curricular e Importância da UC no 2º ciclo em Psicologia da Educação.

No que se refere às expectativas sobre a UC emergem três categorias diferenciadas mas interligadas e importantes no contexto da aprendizagem. Assim, nos *Aspetos motivacionais*, emerge a referência à *Predisposição emocional* dos alunos para frequentarem a UC, a *Identificação com a MQ*, ainda que não tenham conhecimento aprofundado da mesma, e o *Envolvimento nas atividades pedagógicas*, reconhecendo que será necessário trabalhar e corresponder às tarefas propostas. No *Processo de ensino-aprendizagem*, categoria mais referenciada pelos alunos, emergem aspetos sobre a *Aprendizagem de conhecimentos e competências* e sobre a *Prática pedagógica*, facto que nos parece compreensível, dado o contexto de aprendizagem em que se insere o objeto em estudo. E, na mesma lógica, aparece a *Transferência da aprendizagem*, destacando-se a *Aplicação da aprendizagem* efetuada na *dissertação*, na *prática profissional* ou *noutros estudos futuros*. Assim, este grupo de alunos parece ter a expectativa de aprender conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a investigação qualitativa, esperando aplicá-los, sobretudo, na dissertação de mestrado, tarefa mais imediata que encontrarão e, quiçá, na atividade profissional e em estudos futuros. De referir ainda que parece um grupo motivado e empenhado em participar e envolver-se na UC.

Por último, a UC de métodos de investigação no 2º ciclo em Psicologia da Educação é reconhecida como importante pelos alunos, através de três categorias que traduzem a sua perceção. Por um lado, encontram-se *Aspetos valorativos*, dando conta da *Perceção de importância e/ou de mais valia* da UC, por parte da esmagadora maioria dos alunos, ainda que nem sempre explicitem claramente porquê.

Por outro lado, encontra-se de alguma forma essa justificação quando se referem ao *Processo de ensino-aprendizagem*, destacando-se a *Aprendizagem de conhecimentos e competências* bem como a *Transferência da aprendizagem*, destacando-se, mais uma vez, a *Aplicação da aprendizagem* efetuada na *dissertação*, na *prática profissional* ou *noutros estudos futuros*, ainda que aqui não se destaque a aplicação na dissertação como no tópico anterior. Mais uma vez nos parece que estes dados traduzem a abertura dos alunos ao conhecimento e ao investimento nesta UC, antecipando-se que a frequência das aulas lhes possa fornecer conteúdos e competências de investigação para aprofundamento dos temas abordados, clarificando a possível aplicação ao mundo profissional (Thorpe, 2013; Wagner, et al., 2019).

Apesar dos dados apresentados nos parecerem pertinentes não queremos deixar de referir algumas limitações do estudo. Por um lado, a instrução da narrativa pode permitir o seu questionamento ao apontar aspetos concretos orientadores, podendo contribuir para a convergência das respostas dos alunos.

No entanto, havia a oportunidade para a referência a respostas abertas pelos alunos, facto que não aconteceu, levando-nos a crer que não foi um fator condicionante, à semelhança do já verificado em Antunes (2017).

Por outro lado, sendo a primeira aula do semestre e não tendo os alunos familiaridade com a metodologia qualitativa, podem estes aspetos ter condicionado a elaboração das narrativas na medida em que a produção escrita poderia requerer e revelar domínio de conhecimentos bem como capacidades de síntese e de elaboração de texto.

Contudo, parece-nos que narrativas menos ricas e aprofundadas podem revelar sobretudo a novidade da Unidade curricular e, de facto, a sua necessidade na formação dos alunos.

Este trabalho é exploratório e constitui a primeira fase de um estudo que se quer continuado, ou seja, no final do semestre os alunos apreciarão a UC frequentada. Aí, esperamos ser possível comparar o desenvolvimento efetuado pelos alunos no que se refere a esta forma de fazer investigação, desmistificando e desenvolvendo conhecimentos e competências.

Agradecimentos. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

5. REFERÊNCIAS

- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. (7th ed). Washington, DC: Author. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>.
- Antunes, A. P. (2017). Formação académica em metodologia qualitativa: Prática pedagógica em Psicologia da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 147-161. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle36.10.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Gibson, S., & Sullivan, C. (2012). Teaching Qualitative Research Methods in Psychology: An introduction to the special issue. *Psychology Learning and Teaching*, 11(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2012.11.1.1>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Povee, K., & Roberts, L. D. (2014). Qualitative research in psychology: Attitudes of psychology students and

- academic staff. *Australian Journal of Psychology*, 66, 28-37. doi: 10.1111/ajpy.12031.
- Roberts, L. D., & Castell, E. (2016). "Having to Shift Everything We've Learned to the Side": Expanding Research Methods Taught in Psychology to Incorporate Qualitative Methods. *Frontiers in Psychology*, 7, 688. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00688.
- Roberts, L. D., & Povee, K. (2014). A brief measure of attitudes towards qualitative research in psychology. *Australian Journal of Psychology*, 66, 249-256. doi: 10.1111/ajpy.12059.
- Roulston, K., & Shelton, S. A. (2015). Reconceptualizing Bias in Teaching Qualitative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 21(4), 332-342. <https://doi.org/10.1177/1077800414563803>.
- Rubin, J. D., Bell, S., & McClelland, S. I. (2018). Graduate education in qualitative methods in U.S. psychology: current trends and recommendations for the future. *Qualitative Research In Psychology*, 15(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1392668>.
- Thorpe, M. R. (2013). The process of conducting qualitative research as an adjunct to the development of therapeutic abilities in counselling psychology. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(3), 35-43.
- Wagner, C., Kawulich, B., & Garner, M. (2019). A Mixed Research Synthesis of Literature on Teaching *Qualitative Research Methods*, 9(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2158244019861488>.

A MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA METODOLÓGICA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Rosemary Lopes Soares da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. roselsoares@yahoo.com.br

Resumo. O artigo analisa a categoria da mediação no materialismo histórico dialético a partir dos estudos de Saviani (2015) e Ciavatta (2014), problematizado as diferentes abordagens desta categoria na pesquisa social, e, em particular, na pesquisa educacional. O percurso que se segue será o de apresentar as diferentes perspectivas das mediações no método dialético e como cada uma contribui metodologicamente para a apreensão de um objeto científico. Nesse sentido, tem-se como objetivo discutir a categoria da mediação como a busca pelos nexos e as relações que se entrelaçam e que explicam como determinada realidade se materializa, e por quais mediações uma dada realidade se configurou. Apresenta um estudo das mediações para a implementação da reforma do ensino médio, materializada na Lei 13415/2017, como a expressão dos passos de uma investigação sobre a uma política educacional. Finaliza com o argumento de que a categoria da mediação, como parte de um método de investigação, embora seja aplicada em diferentes perspectivas pelos autores, há uma unidade entre essas diferentes abordagens, ao considerar que esta categoria é o processo pelo qual é possível explicitar as relações entre a particularidade e a totalidade dos fenômenos estudados na pesquisa social para a apreensão do real.

Palavras-chave: Dialética; Mediação; Particularidade; Totalidade.

MEDIATION AS A METHODOLOGICAL CATEGORY IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract. The article analyzes the category of mediation in dialectical historical materialism from the studies of Saviani (2015) and Ciavatta (2014), problematizing the different approaches of this category in social research, and, in particular, in educational research. The course that follows will be to present the different perspectives of mediations in the dialectical method and how each methodologically contributes to the apprehension of a scientific object. In this sense, the objective is to discuss the category of mediation as the search for nexuses and the relationships that intertwine and that explain how a given reality materializes, and through which mediations a given reality was configured. It presents a study of the mediations for the implementation of the reform of high school, materialized in Law 13415 / 2017, as the expression of the steps of an investigation on an educational policy. It ends with the argument that the mediation category, as part of an investigation method, although it is applied in different perspectives by the authors, there is a unity between these different approaches, considering that this category is the process by which it is possible to make explicit the relations between the particularity and the totality of the phenomena studied in social research for the apprehension of the real.

Keywords: Dialectic; Mediation; Particularity; Totality.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos a nossa discussão apresentando a categoria da mediação como parte de um processo de investigação qualitativa, especialmente usada no campo da pesquisa social, situada dentro do método histórico-dialético, através dos autores que foram eleitos como sendo as referências, tendo os seus estudos se debruçado em explicitarem sobre o uso da categoria mediação para a compreensão de uma dada realidade, isto é, como questão metodológica da construção do objeto científico. A compreensão de que o método não se separa do seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui (Ciavatta, 2014), não implica

necessariamente que dentro do mesmo método histórico dialético, a categoria da mediação tenha o mesmo uso.

Em seguida, discorreremos sobre a dialética como expressão do movimento da realidade. Nesse sentido, discutiremos que o método dialético em Marx, também denominado na literatura como método histórico-dialético, ou ainda, materialismo histórico-dialético, que é composto por categorias diferentes da lógica formal aristotélica, quando na construção do conhecimento, a investigação da realidade se faz na relação entre os raciocínios indutivos e dedutivos, em que o processo de conhecimento tem como ponto de chegada e de partida o campo empírico. A lógica dialética, por sua vez, na construção do conhecimento, investiga o movimento da realidade, “o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto) Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção” (Saviani, 2015, p. 28).

Encaminharemos para as conclusões, problematizando os diferentes usos da categoria mediação tendo como referência o método histórico-dialético, em Saviani (2015) e Ciavatta (2014), para o estudo de um mesmo tema, a pesquisa da política educacional no Brasil. Em síntese, afirmaríamos que, a mediação como uma categoria que busca a explicitação dos processos e dos nexos entre o fenômeno estudado e a totalidade social, no qual está inserida, é por ela que se pode transitar para captar o movimento desde o campo empírico à formulação das categorias no campo do concreto real (Kosik, 2011). Portanto, são os estudos das mediações, que permitem a apreensão do real, seja pelas determinações mais simples ao evidenciar as particularidades históricas, a duração, o espaço, o movimento, seja pelos conceitos e categorias que constituíram o estudo do objeto científico.

2. A DIALÉTICA NA ANÁLISE DA PESQUISA EDUCACIONAL

A dialética da totalidade é a referência que tem como base Ciavatta (2014), para afirmar em seus estudos, a partir de (Kosik, 2011), que se trata de uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. É a partir da dialética da totalidade que um objeto é estudado com a finalidade de concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural. Ao afirmar que esta lógica de construção do objeto do científico é a lógica da construção histórica, portanto, não ignora a história. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta

a transformações sob a ação dos sujeitos – isto é, a história como método. Entender a história como método e como processo é também uma questão política, há neste processo implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de exaltação, de defesa ou de condenação a homens, ações e acontecimentos. É Marx quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história e concebê-la como o processo da vida real dos homens e como a ciência deste processo (Ciavatta, 2014).

Apoia-se nos estudos do historiador Braudel (1982), ao incorporar as mediações históricas, a teoria dos tempos múltiplos, de inspiração das teorias das ciências sociais, para analisar a realidade na perspectiva da dialética da duração. Assim, Braudel fala da história, e do tempo da história, que tem basicamente três níveis: “a curta duração dos acontecimentos; a média duração da conjuntura (por sua vez com múltiplos tempos e ritmos); a longa duração das estruturas, além da longuíssima duração da geo-história” (Ciavatta, 2014, p. 203).

Sobre a lógica dialética, os estudos de Saviani (2015), com base em Marx (1973), vão afirmar que é com a dialética que supera-se a oposição entre indução e dedução, os dois raciocínios serão incorporados numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento científico segue em direção a um movimento global que compreende dois momentos. No momento inicial, parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, o objeto é captado numa visão caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Em seguida pela mediação da análise, chega-se aos conceitos e abstrações, e no momento seguinte, à síntese. O objeto científico agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Saviani, 2015, p. 08).

O método marxiano tem como premissa que o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que o concreto é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida (Marx, 1977). Nesta perspectiva, no pensamento marxiano, existe uma lógica interna entre a história, a sociedade e a economia que são apresentadas como um processo com unidade indissolúvel. A diferença fundamental entre a lógica formal e a dialética é a importância dada a categoria contradição, que é negada pela lógica formal, como uma impossibilidade.

O método marxiano afirma a importância da categoria contradição e com as demais categorias: reciprocidade, mediação e historicidade detalham o método da crítica da economia política desenvolvido por Marx (Ciavatta, 2014).

É por meio da dialética como a lógica da produção do conhecimento científico na pesquisa educacional, especificamente, na pesquisa sobre uma determinada política pública, que busca-se captar o movimento histórico, as relações e as tendências do objeto investigado. A ideia de Movimento é compreendido a partir de Cheptulin (2004, p. 165) “como a passagem constante da matéria de um estado estável a outro, com o aparecimento de novas formações que se substituem”. A questão que se coloca é a de saber qual é a tendência de todas essas transformações, qual é o sentido do movimento e o que aparece no lugar das formações materiais que desapareceram.

Nesta perspectiva, o estudo da política educacional, torna-se complexo, na medida em que se embasa pela lógica dialética, ou seja, do movimento que a remete como objeto de estudo à sua totalidade histórica, e às relações que aí se estabelecem. O desafio para o pesquisador está em buscar a aproximação com a realidade concreta “a partir dos filtros dos conceitos e das categorias, isto é, buscar captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” (Ciavatta, 2014, p. 214).

A política educacional abordada neste texto trata da reforma do ensino médio, materializada pela Lei 13415/2017, em que o estudo realizado esteve interessado, metodologicamente, em captar quais os nexos históricos e conceituais implicados na implementação desta legislação no Brasil.

Nesta perspectiva, a síntese apresentada possibilita explicitar as mediações, os acontecimentos, as relações - entre a particularidade e totalidade social - que estiveram em movimento para implementar novos currículos sob a égide da flexibilização curricular e da possibilidade de oferecer itinerários formativos diversificados, a partir dos quais, os estudantes poderão realizar as suas escolhas de percursos escolares para a conclusão da etapa da educação da educação básica.

3. MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA METODOLÓGICA: CAPTAR AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS, OS CONCEITOS E AS CATEGORIAS ANALÍTICAS

A mediação como categoria metodológica em Ciavatta (2014, p. 216) “é uma visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como situada no tempo e no espaço, isto é, na contextualização histórica”. Nos seus estudos ela buscou evidenciar a questão teórico-metodológica das mediações e os diferentes usos do termo mediação, em diferentes abordagens epistemológicas da produção do conhecimento, apoiada nas análises de autores do campo da metodologia da pesquisa científica. Buscou reafirmar que metodologicamente o conceito de mediação permite a passagem da visão do objeto empírico, singular à luz dos conceitos gerais, dos universais que constituem a linguagem, as formas de comunicação e toda a gama de noções, categorias e conceitos que pensamos:

As mediações não são apenas meios, como frequentemente o termo é usado na linguagem comum e também nos discursos acadêmicos. Os meios são instrumentos, são elos, pontos de ligação. Vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo de sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos. É no campo da particularidade que se situa as mediações. É o campo da história, do conhecimento dos objetos em determinado tempo e lugar, como produções humanas.

(...) A categoria mediação permite trabalhar com a singularidade empírica, com o local, com o tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas em sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte. (Ciavatta, 2014, pp 227-228)

Entendemos que no processo de investigação de um dado fenômeno na pesquisa social, o processo de desvelamento dos acontecimentos históricos das mediações permite fazer a construção do objeto científico com a totalidade social. De acordo com Ciavatta (2014), essa construção não é entendida como uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. O conceito de totalidade social remete a concepção de totalidades – que são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade –, portanto, tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade.

Embora o uso do termo totalidade dê margem para que haja distorções, como a aproximação com o termo totalitarismo, outro equívoco é relacionar o termo ao sentido de “tudo”, que inviabiliza o processo de conhecimento. No sentido marxiano, “() a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ciavatta, 2014, p. 195). Considerando a centralidade da categoria de “mediação” na concepção dialética, e sua reformulação em bases materialistas a partir dos estudos de Marx, a mediação é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. “A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” Saviani (2015, p. 26). A construção do conhecimento na lógica dialética se dá por um processo diferente da lógica formal, é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria o que vem primeiro e o que vem depois. A dialética é a lógica dos conteúdos, enquanto a lógica formal se ocupa com as formas.

O processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto) Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas (Saviani, 2015, p. 28).

Tendo como referência a relação do homem com a natureza a partir da obra de Marx, a categoria trabalho tem a centralidade como explicativa das transformações que passam homem e natureza quando estão em relação. Pelo trabalho o homem “() defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (Marx, 1968, p. 202) Portanto, para Saviani a categoria mediação também ganha centralidade explicativa, uma vez que o trabalho é o meio pelo qual as transformações sociais acontecem.

A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para

existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (ob-jecti), o homem define-se como projeto (pro-jectus, lançado adiante), (Saviani, 2015, pp. 33-34).

Para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. Na pesquisa social não é diferente, a apropriação do conjunto das objetivações que deram materialidade a uma determinada realidade é captada pelo estudo das mediações, que em Saviani (2015, p. 36), são as práticas sociais, isto é, “ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual, conhecê-la o mais profundamente possível”. Conhecer implica, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior; acesso aos instrumentos por meio dos quais os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência.

A mediação se materializa pela instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. “Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2015, p. 37).

Contextualizar a categoria da mediação como processo metodológico para a realização da pesquisa social, é não perder de vista que a construção do conhecimento é guiado pela lógica dialética, na qual o sujeito que pesquisa está intrinsecamente incluído na sociedade e nas práticas sociais nas quais estão inseridos o objeto da sua pesquisa, isto é, o sujeito não está fora da ação e agindo distante dela (a pesquisa e o seu objeto),

() não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente” o pesquisador está dentro da ação. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Saviani, 2015, p. 39).

Citando Marx (1973), é pela mediação da análise que se chega aos conceitos, as abstrações e as determinações mais simples, que constituem no seu conjunto, os nexos explicativos necessários ao objeto da pesquisa social, especifica:

O movimento global do conhecimento, compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela mediação da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Saviani, 2015, p. 39).

Consideramos que, para tratar da pesquisa educacional contemporânea no Brasil, especificamente, sobre o estudo da política pública para a educação básica, se faz crucial compreendê-la em suas múltiplas determinações, por dentro das relações econômicas internacionais, dado que tais políticas concretizam uma agenda estruturada pelos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico - OCDE – especialmente, para os países de capitalismo dependente da América Latina e África, que recorrem aos empréstimos internacionais, para tocarem suas políticas internas no mais diversos setores e na educação em particular. Além disto, o Brasil é signatário de convenções internacionais que exercem pressões para a implementação de políticas que seguem as determinações de algum padrão internacional.

O desdobramento da pesquisa buscou captar pelas mediações, dos estudos dos documentos legais, oficiais, nacionais, internacionais, bem como, com a revisão da literatura dos estudos de intelectuais brasileiros – pesquisadores do campo das políticas públicas educacionais na relação entre trabalho e educação, – tais como, Ramos (2017); Kuenzer (2017); Evangelista (2012); Shiroma (2004) Pelo método dialético, se realizou o estudo da política educacional, no sentido de captar por quais mediações, isto é, as determinações mais simples, o movimento, o espaço – tempo, os conceitos e as categorias que explicam os interesses contraditórios pela reforma da educação básica no Brasil em que se materializou a reforma educacional que originou a Lei 13415/2017 conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

4. PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES DA LEI 13415/2017

A Reforma do Ensino Médio, teve seu início com o Projeto de Lei nº 6840 de 2013, que resultou na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, materializada na Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu as novas diretrizes e bases para o ensino médio. Literalmente, a mudança institui a flexibilização curricular por meio da sua organização em itinerários formativos. A implementação da Lei 13415/2017, sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, foi regulamentada pelas Resoluções 03/2018 e 04/2018, que respectivamente: “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” e “Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)”. Entretanto, recorreremos ao estudo e uma breve retomada do contexto histórico que a antecede, isto é, do movimento das políticas públicas para a reforma do Ensino Médio, com a finalidade de compreender como se configura a atual proposta de flexibilização curricular e da organização dos currículos por itinerários formativos.

O movimento iniciado pela reivindicação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, durante a realização da conferência nacional da educação – CONAE, em 2010, no contexto das discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, constitui-se em documento fundamental – com 20 Metas e as respectivas Estratégias – para as políticas públicas, que tem como principal finalidade assegurar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Especificamente, a Meta 3 do PNE que dispõe sobre o Ensino Médio, na Estratégia 31, explicita sobre a necessidade da renovação do ensino médio, a saber:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento

Estratégias: 31 institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático

específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (Brasil, 2014, p. 52)

Os estudos de Shiroma (2004), vem mostrando que desde os anos de 1990 a conjuntura política com as reformas administrativas trouxeram consigo expressões como “qualidade total”, “modernização do ensino”, “adequação ao mercado de trabalho”, “competitividade”, “eficiência e produtividade”, “empregabilidade e modularização”, todas originadas na nova ideologia neoliberal. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de aumentar a competitividade dos indivíduos e do país, na defesa de que para se tornar um cidadão do século XXI e incluir-se como país desenvolvido, seria imperativo ter uma população capaz de dominar os códigos da modernidade.

No contexto atual, que se inicia a partir dos anos de 2017, a legislação para o ensino médio instituída pela Lei 13415/2017, apresenta mudanças significativas na última etapa da educação básica com implicações para carga horária e, conseqüentemente, na organização e delimitação dos conteúdos curriculares da base nacional comum, que repercutem nas matrizes curriculares como um todo e na oferta de cursos e na formação dos estudantes da educação profissional integrada, sobretudo pela delimitação da quantidade máxima de 1800 horas que afeta diretamente a formação integrada da etapa propedêutica.

Para além das mudanças que vêm sendo discutidas na organização do ensino médio regular no Brasil, destacam-se três que merecem reflexões mais aprofundadas sobre o que está posto na reforma:

- a) a questão que envolve o currículo do ensino médio, que volta a ser organizado por competências gerais e as respectivas habilidades de cada área do conhecimento que estará na composição de cada itinerário formativo;
- b) a transformação da Educação Profissional em um itinerário formativo dado que pode se realizar em instituições escolares e/ou outras instituições não escolares¹, conforme explicitado na Portaria nº 1432/2018, ao considerar as modalidades presencial ou à distância, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica por meio do dispositivo do “notório saber;
- c) a mudança dos referenciais teóricos e metodológicos para a formação do estudante da rede pública que, além de instituir a flexibilização curricular, com apenas a obrigatoriedade para cursar mais de um itinerário, e não mais as quatro Áreas do Conhecimento, estabelece também, uma carga horária

¹Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, publicada em 05/04/2019. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, § 8º do art. 36, que “[...] a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”,

máxima² de ensino, em vez de uma carga horária mínima e dispõe como a obrigatoriedade de oferta nos três anos da etapa os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Historicamente, na legislação educacional brasileira, não há registro de estabelecimento do máximo de carga horária destinada aos componentes curriculares que o estudante deverá estudar, no entanto, o §5º do Art, 3º da Lei Nº 13415/2017, estabelece como máxima a carga horárias de 1800 horas para a Formação Geral – BNCC, e 1200 horas como carga horária mínima para a parte diversificada, totalizando uma carga horária máxima de 3000 horas para o ensino médio regular nos itinerários formativos.

A Resolução 04/2018 ao estabelecer a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio – BNCC (EM), estabelece que, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC-EM, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias. No Art 2º da mesma resolução informa que “() as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”. No Art 10, explicita que a formação geral básica tem a BNCC-EM, como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades.

Os estudos de Kuenzer (2017, p 339) sobre a reforma atual do ensino médio vão afirmar que, dada a duração de apenas 1800 horas, a ser complementada pelos estudos em itinerários formativos flexíveis, ou seja, a formação geral se dará também por uma parte que se chama de flexibilização curricular, se relaciona com o que já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990: a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional.

Para a autora, as mudanças nas políticas públicas estão em consonância com as demandas do mercado, e estimulam cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, que visam implementar outra qualidade à aprendizagem, para atender ao objetivo da nova pedagogia para formar subjetividades flexíveis, aproximando-a dos novos

²Lei 13.415/2017. Art. 3º § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de Ensino.

padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada, das subjetividades que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, para mover o mercado, é a microeletrônica (Kuenzer, 2017).

Os estudos de Ramos (2018), sinalizam as influências que se manifestam do alinhamento das políticas educacionais no Brasil com políticas internacionais equivalentes, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e pelos mecanismos de diálogo e assessoramento de organismos internacionais nas políticas de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, a exemplo do modo como opera o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB), com aplicação de provas que visam aferir a proficiência dos estudantes da educação básica, no domínio dos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Os resultados da avaliação externa do SAEB nos sistemas de ensino, nos âmbitos estadual e municipal, são os indicadores para as alterações na legislação educacional, com o expediente de novas diretrizes, resoluções, decretos e alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, texto Ramos (2018), analisou em que medida as políticas de avaliação em larga escala da educação básica expressam a influência da globalização e do neoliberalismo no campo da educação em nosso país. Ainda que as influências do movimento global do capital e das políticas internacionais, que têm os Organismos Internacionais como seus representantes não destituam completamente os Estados nacionais de sua autonomia, configuram-se ações de alinhamento com seus princípios.

A política educacional materializada na Lei 13415/2017 revela que a principal contradição desta política é que com o argumento de elevar a aprendizagem dos estudos e assegurar o direito a aprendizagem e elevação da qualidade da educação que é medida pelo índices de proficiência nas avaliações externas, ela o faz pela redução da carga horária de estudos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tornando obrigatórios os estudos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nas três séries do Ensino Médio, reduzindo a carga horária das demais áreas do conhecimento e tornando desobrigatório o seu estudo nos três anos. Além disso, eleva a carga horária da parte diversificada do currículo, que é composto por componentes curriculares flexíveis, optativos, eletivos, com conteúdos diversos daqueles estudados nos componentes das áreas científicas da BNCC Ramos (2018) conclui que, com o argumento de diminuir as desigualdades e as diferenças nos desempenhos dos estudantes pelos resultados das avaliações externas, reduz-se o currículo da Base Nacional e, dessa forma, diminui-se as

exigências destes estudos para elevar a média de desempenho. Eleva-se o desempenho pela redução do conhecimento geral e pelo reforço dos conteúdos específicos que interessam nos exames realizados pelas avaliações externas.

5. CONCLUSÕES

O estudo da mediação como categoria metodológica da pesquisa educacional requer situar as bases da intermediação entre a teoria do conhecimento com a qual dialoga com o objeto estudado. A questão do método e a construção do objeto de pesquisa implica a questão epistemológica (Ciavatta, 2014). Demonstramos neste trabalho, que os estudos de Ciavatta (2014) e Saviani (2015) abordam sob diferentes perspectivas o uso metodológico da mediação. Os estudos aprofundados que realizamos no Grupo These³ sobre esta categoria, a partir da literatura selecionada para este trabalho, tendo como referência os dois autores, nos permitem afirmar que, em Ciavatta as mediações são alcançadas no processo de conhecimento do objeto pesquisado, isto é, a ênfase recai sobre a investigação. É pela investigação, por meio do processo, que chegamos às mediações históricas, a partir das determinações mais simples.

É um processo interno de busca pelas determinações do real no plano do pensamento, a elaboração do conceito corresponde ao real. Não existe concreto pensado sem conceito. Em Saviani, as mediações se dão pelos conceitos, os conceitos são apropriados para fins analíticos, a ênfase nas mediações recai sobre um processo que é formativo que transita do estudo da prática social (empírica; como ponto de partida) à prática social (concreto pensado; como ponto de chegada para o real).

Neste sentido, a pesquisa em política educacional, especificamente, a política educacional implementada pela Lei 13415/2017, ao buscar responder por quais mediações relacionam a particularidade com a totalidade histórica, vai ao encontro de saber, como se movimenta a realidade, como se materializa as determinações mais simples a partir dos fenômenos aparentes, quais sejam “elevar os indicadores da aprendizagem e proficiência de duas áreas do currículo: português e matemática”, com as determinações históricas “as relações entre o mundo do trabalho e da educação que favoreçam a reprodução do capitalismo nas esferas

³ Grupo These é o grupo interinstitucional cadastrado no Cnpq desde 2005, composto por pesquisadores da UERJ/UFF e FIOCRUZ que se dedicam as pesquisas e aos estudos sobre Trabalho, Educação e Saúde. Como egressa do doutorado do PPFH/UERJ, participo deste grupo de pesquisa.

econômicas e sociais”, isto é, as implicações com os conceitos de neoliberalismo e globalização no campo da educação.

O estudo de uma política educacional preocupada em investigar metodologicamente por quais as mediações históricas determinada política se materializou, o faz, como uma síntese teórico-metodológica, que expressa a historicidade dos acontecimentos, dos sujeitos e das estruturas sociais da gênese e das disputas na formação dos trabalhadores de uma relação entre o trabalho e a educação Ciavatta (2009).

Entendemos que a mediação como metodologia de um processo de pesquisa, se relaciona com a lógica dialética na medida em que estuda o objeto no movimento dialético para captar interna e externamente as determinações de um fenômeno, e relacioná-lo nas suas particularidades com a totalidade social, das relações que o engendram.

Partindo da sua aparência mais simples, e avançando para compreender e explicar a determinações mais gerais que tem a sua raiz histórica. A explicação do fenômeno e a construção dele como objeto científico, sob o critério de validade de um método científico, dependem das determinações externas: os conceitos e as categorias que são aplicadas na sua análise e na validação da construção das sínteses.

Os estudiosos do campo das políticas educacionais apresentam as concepções teóricas e as mediações conceituais, que constituem as categorias para a análise do fenômeno neste estudo, especificamente, para a análise da política educacional materializada na legislação 13415/2017, trabalhamos com as categorias flexibilização produtiva, flexibilização curricular, contradição.

6. REFERÊNCIAS

- Brasil Lei 13415/2017 (2017). institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Disponível em: <http://novoensinomediomec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnempdf>.
- Brasil Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 Disponível em: <http://portalme.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.
- Cheptulin, A. A. (2004). *Dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-ômega.

- Ciavatta, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação do trabalhador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Ciavatta, M. O. (2014). Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.), *Teoria e educação no labirinto do capital* (pp. 192-229). São Paulo: Ep Expressão Popular.
- Evangelista, O. (2012). Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola *XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP: Campinas.
- Kosik, K. (2011). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kuenzer, A. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Rev Educ Soc*, 38(139), 331-354.
- Liguori, G, & Voza, P. (2017). *Dicionário Gramsciano, (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (1977). *Contribuição para a crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ramos, M. N. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? *Holos*, Rio Grande do Norte, v. 2, p. 449-59, 2018. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6976>
- Saviani, D. O. (2015). Conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate Salvador*, 7(1), 26-43.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica: novas aproximações*. Campinas: São Paulo: Autores Associados.
- Shiroma, E. O; Moraes, C. M., & Evangelista, O. (2004). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

PESQUISA QUALITATIVA TRANSVERSAL SOBRE *BULLYING* NO GRUPO DE PESQUISA EM HUMANIDADES E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA DO IFMT (2016 A 2019)

Raquel Martins Fernandes¹, Isabel Cristina Silva², Leyze Grecco³, Carolina Guimarães Santos⁴, Luiz Carlos de Moraes Fernandes⁵ e Silbene Rosa Paoliello⁶

¹ Universidade Federal da Paraíba - UFPB. IFMT (PPGEEn / IFMT). Brasil, raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

^{2,3,6} Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT (PPGEEn/IFMT), Brasil, ²isabel.silva@plc.ifmt.edu.br,

³leyzegrecco@gmail.com, ⁶silbene10@gmail.com

^{4,5} Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil, ⁴carolgs124@gmail.com, ⁵luiz.moraes@ifmg.edu.br

Resumo. O objetivo deste trabalho é analisar as pesquisas realizadas por um Grupo de Pesquisa, entre os anos de 2016 a 2019 e, ainda, apresentar as contribuições dessa pesquisa sobre a violação dos Direitos Humanos e o combate ao *bullying*. Adotou-se a metodologia descritiva de documentação indireta documental, na qual foram analisados 41 textos científicos entre artigos e trabalhos apresentados em eventos publicados entre 2016-2019. Como resultado destacam-se as palavras-chave: Ensino (23 vezes); Bullying (24 vezes), metodologia qualitativa (25 vezes). Os referenciais teóricos de destaque: Bauman, Abramovay, Oliveira, Foucault, Bauer, Gaskel. Como resultado percebe-se a reflexão sobre a importância de conhecer e confrontar as violações dos direitos humanos no contexto educacional e como estas alcançam status de legitimação e legalização. E, por último, observou-se que há necessidade de implantação de um currículo e políticas públicas que permitam estratégias de enfrentamento a violência.

Palavras-chave: Direitos Humanos; *Bullying*; Ensino.

CROSS-SECTIONAL QUALITATIVE RESEARCH ON BULLYING IN A RESEARCH GROUP IN HUMANITIES AND CONTEMPORARY SOCIETY OF IFMT (2016 A 2019)

Abstract. The objective of this work is to analyze the research carried out by a Research Group, between the years 2016 to 2019, and what were the contributions on the violation of Human Rights and the fight against bullying. The descriptive methodology of indirect documentary documentation was adopted. 41 scientific texts were analyzed among articles and works presented in events published between 2016-2019. As a result, the keywords stand out: Teaching (23 times); Bullying (24 times), qualitative methodology (25 times). Theoretical references: Bauman, Abramovay, OLIVEIRA, Foucault, Bauer, Gaskel. As a result, it is clear that the group promoted reflection on the importance of knowing and confronting human rights violations in the educational context and perceiving how they achieve legitimation and legalization status, it was observed that there is a need for a curriculum and policies that allow strategies to confront violence.

Keywords: Human Rights; Bullying; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT) iniciou-se em 2008 com alguns professores de filosofia, com o objetivo de estudar referenciais filosóficos para compreender a sociedade contemporânea. A complexidade da sociedade contemporânea, o processo de formação continuada dos integrantes e as atividades de pesquisa do grupo evocavam um caráter interdisciplinar. Atualmente o Grupo de Pesquisa conta com pesquisadores de várias áreas entre ciências humanas, sociais e até

mesmo ciências naturais e exatas e busca estudar temas emergentes a partir de diferentes concepções teóricas entre diversos autores, minuciando e analisando de diferentes ângulos os mesmos fenômenos. Em outros termos, o Grupo de Pesquisa, coerente com sua estrutura multidisciplinar, produz diferentes recortes de um mesmo sujeito pesquisado, buscando encontrar, na multiplicidade de experiências e visões teóricas de seus pesquisadores, os conceitos e métodos adequados a uma compreensão interdisciplinar de um mesmo objeto. O grupo atua em três diferentes linhas de pesquisa, são elas: Ciência, Trabalho e Tecnologia (oito pesquisadores); Filosofia Política (dois pesquisadores); Vulnerabilidade social, educação e direitos humanos (10 pesquisadores).

Além da pesquisa, o grupo devolve atividades de ensino e extensão, com ações que envolvem a própria comunidade escolar. Atua em processo de verticalização dos níveis de ensino onde pesquisadores se envolvem com estudantes desde o ensino médio passando pelo ensino superior até os níveis *stricto sensu*, neste processo alunos doutorandos auxiliam os mestrandos, que auxiliam os graduandos e os alunos de ensino médio; estes últimos trazem no teor de suas ações o protagonismo jovem como referência de conteúdo e método no contexto pós-moderno.

O grupo se propõe a formar pesquisadores preocupados não apenas com o objeto de pesquisa, mas com a problemática real em que se insere este objeto. Os dados diagnósticos apresentam possíveis soluções que cooperam com a propositura de políticas educacionais. Um exemplo é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica/ homologada 14/12/2018) cujo objetivo é a formação humana integral dos educandos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

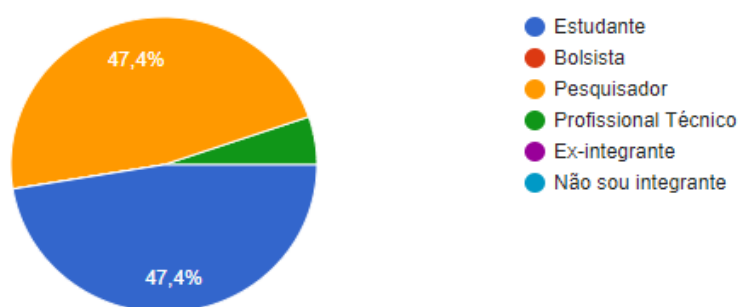


Figura 1. Integrantes do GPHSC-IFMT.

Fonte: autor próprio, 2019.

A figura 1 representa os integrantes do GPHSC, sendo 47,4% estudantes do ensino médio integrado, graduandos e mestrands e 47,4% professores pesquisadores nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Matemática, Ciências da natureza e Tecnologia. O resultado desta parceria pode ser visto na qualidade da pesquisa, diversidade dos temas e artigos publicados pelo Grupo.

Em 2017, um artigo sobre os fundamentos da pesquisa qualitativa a partir das experiências dos pesquisadores, mostra resultados sobre o falso dualismo entre os termos qualitativo e quantitativo na pesquisa em educação. A partir de reflexões filosóficas, concebendo que a quantidade evoca a qualidade do objeto, tal qual a qualidade é um aspecto da quantidade; os pesquisadores apontam um falso dualismo e apresenta a vertente da concepção do elemento qualitativo, como o recorte subjetivo que o pesquisador faz da realidade observada (Mota et al., 2017). Diante da concepção de dualismo o grupo de pesquisa procura contribuir para compreender a realidade social em múltiplos olhares, na contribuição de várias áreas em torno da busca de solução de problemas sociais.

Em 2016, teve início à pesquisa sobre a “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar”: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e esteve em andamento durante 2016, 2017, 2018, 2019 e prossegue em 2020. O GPHSC-IFMT propõe e desenvolve uma análise de natureza qualitativa (Mota et al., 2017), utilizando-se como método inicial de produção de dados um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha, aplicado aos alunos do ensino médio, ensino superior, e, mais recentemente, ensino fundamental; após o diagnóstico, a pesquisa em uma segunda etapa, envolve entrevistas, grupos focais, estudos de caso, rodas de conversa e proposituras de eventos, conforme o foco de cada temática, pesquisador ou realidade diagnosticada.

A perspectiva de investigação dos dados visa compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e as expectativas dos indivíduos dentro do contexto escolar. Entender o sujeito, moldado pela globalização e envoltos numa complexa teia de informações em tempo real, assimilar determinados comportamentos e questionar o óbvio, são procedimentos importantes para indicar as melhores ações no sentido de provocar a reflexão e a construção do conhecimento em um método qualitativo. Segundo Velho (1997, p. 131), “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a

respeito de fatos”. Tal apontamento vem corroborar com as diferentes visões de um mesmo objeto, principalmente na compreensão transversal que se propõe o grupo sob os diferentes olhares dos pesquisadores, estudantes e técnicos.

Os dados aqui analisados dizem respeito aos resultados apresentados pelo grupo à comunidade científica, como resultante da junção do trabalho de vários pesquisadores, de diversas áreas com o objetivo de construir um diagnóstico de compreensão e prevenção do *bullying* nos mais variados contextos educacionais. A produção de dados foi realizada por um grupo de pesquisadores para cada instituição, já a tabulação e análise foi realizada por outro grupo, o que possibilitou compreender o *bullying* por diversos ângulos e perspectivas.

A pesquisa em 2016 e 2017 foi realizada em 7 (sete) unidades de ensino, sendo 4 (quatro) Institutos Federais de Mato Grosso (IFMT), 2 (duas) escolas estaduais de Cuiabá e 1 (uma) escola privada (Cuiabá). Em 2019, a pesquisa contou com a adesão de novas escolas e pesquisadores, num total de 25 escolas cadastradas e 11 escolas que efetivamente participaram da aplicação do questionário.

A pesquisa abarca uma abordagem qualitativa que, para Bauer e Gaskell (2017), possui em sua característica a busca pelos significados. As técnicas de produção de dados utilizadas nas diferentes etapas de pesquisa constituíram-se de observação, aplicação de um questionário com questões de múltipla escolha e de perguntas com respostas abertas, livres, além de uma entrevista estruturada. O método foi definido através de debates em reuniões periódicas. O questionário é composto por treze questões, assim dividido: questões de 1 (um) a 8(oito) referem-se aos dados do aluno sujeitos da pesquisa, questão 9 (nove) subdivida em 22 (vinte e dois) itens, referem-se especificamente ao tipo de *bullying*. Questões de 10(dez) a 12(doze), referente ao perfil dos sujeitos envolvidos no processo (agressor, espectador, forma, aspectos culturais, dentre outros) e a questão 13, tem como referência sugestões para o combate ao *bullying*. Em 2019, o questionário ficou composto com perguntas abertas e fechadas, sendo 03 interpretativas e 24 questões fechadas (objetivas). O questionário é disponibilizado online, através de formulário do google-drive. Questões de 10 (dez) a 12 (doze), referente ao perfil dos sujeitos envolvidos no processo (agressor, espectador, forma, aspectos culturais, dentre outros) e a questão 13, tem como referência sugestões para o combate ao *bullying* que nortearam o recolhimento das informações de forma anônima. Fazem agressões virtuais? Humilham-me por minha orientação sexual? Fazem piada por minha cor e raça? Colocam-me apelidos vergonhosos? Foram algumas das questões

elencadas no questionário online que forneceram dados para um diagnóstico dos casos de *bullying* e violação dos direitos humanos nas instituições pesquisadas.

Após aplicação das técnicas de coleta de dados, eles foram organizados, sistematizados e analisados pelos componentes do GPHSC-IFMT; a análise diagnóstica, o panorama geral levou os pesquisadores a focar e aprofundar em temáticas específicas com o retorno a campo, com novos instrumentos de coleta de dados, tais como entrevistas, rodas de conversas, entrevistas em grupos, projetos de intervenção, dentre outras. As temáticas específicas pesquisadas pelo grupo são: gênero, racismo, *bullying* e questões sociais, educação em direitos humanos, corporeidade, sexualidade, inclusão e exclusão escolar, identidade, homofobia, currículo escolar, políticas públicas, segregação de etnias indígenas, mídias sociais, *cyberbullying*, violência escolar, violência e desenvolvimento cognitivo, ensino de ciências, educação matemática, panorama da sociedade contemporânea e outros.

Nesse panorama da sociedade contemporânea e com a diversidade de temas, em 2016 e 2017 foram publicados 15 trabalhos - Seminário Educação 2016, IE/UFMT, Cuiabá/MT (01 trabalho completo); VI SECAMPO 2016, Mamaguapé/PB (01 trabalho completo); IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias 2017, Rio de Janeiro: UERJ (03 trabalhos completos); Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa (CIAIQ) Salamanca/Espanha, 2017 (03 trabalhos completos, sendo um artigo publicado em revista científica); 69º Reunião anual da SBPC 2017, Belo Horizonte UFMG (2 resumos expandidos); Seminário de Educação 2017, UFMT, Cuiabá (03 trabalhos completos); IV Congresso Nacional de Educação 2017, João Pessoa (03 trabalhos completos). Em 2018, o grupo de pesquisa participou de cinco eventos científicos no Brasil (WORKIF 3, JENPEX Cuiabá Bela Vista 8, SEMIEDU 3, CONEDU 4, JEPEX Pontes e Lacerda 1), perfazendo um total de 19 trabalhos apresentados, dentre eles oito resumos simples, dois resumos expandidos e nove trabalhos completos. Em 2019 foram publicados 28 trabalhos: Revista Kroton (01 artigo); Revista Eletrônica Acervo Saúde / Electronic Journal Collection Health (01 artigo); Revista Impulso, Piracicaba (01 artigo); III Conepi UFPB / João Pessoa-PB (03 trabalhos completos); II SEI (09 resumos simples); VI Jenpex Cultural – IFMT / Cuiabá / campus Bela Vista (03 resumos expandidos); Jenpex / Cuiabá / campus Octayde (06 resumos simples); VIII Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade (01 trabalho completo); Capítulos de Livro (03) e a produção de uma edição especial em E-BOOK, contendo doze artigos a ser publicada em 2020.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é descritiva de documentação indireta documental. Este artigo propõe-se a descrever como os trabalhos foram apresentados à comunidade científica e qual a contribuição real que o GPHSC-IFMT traz à formação de pesquisadores, ao trabalho multi e transdisciplinar, bem como a qualificação de elementos que permitam repensar as ações da sociedade civil frente ao problema do *bullying* e a violação dos direitos humanos. Analisou-se as publicações do grupo, adotou-se a pesquisa qualitativa de cunho transversal, que diz respeito à possibilidade de se instituir, a partir de múltiplos olhares (áreas, aportes teóricos, instrumentos de pesquisa diversificados, equipe multiprofissional) um resultado qualitativo e dinâmico sobre o tema em questão.

Optou-se por uma pesquisa de cunho documental, uma vez que foram analisadas as produções científicas do grupo.

Analisou-se os artigos publicados pelo grupo no período de 2016-2018, totalizando 34 artigos. Em 2016 e 2017 foram publicados 15 trabalhos; em 2018, 19 trabalhos. Dos 28 trabalhos apresentados em 2019 foram analisados 07 artigos e/ou trabalhos completos. Ao todo foram selecionados 41 trabalhos científicos.

Das produções dos primeiros anos foram incluídas todas, já do ano de 2019 foram analisados somente os trabalhos completos, o critério foi utilizado devido ao número expressivo de publicações.

Uma vez selecionados os textos, foram retirados dos mesmos alguns elementos chave que permitem ter uma compreensão geral da produção do grupo (palavras-chave, metodologia e aporte teórico).

Após a tabulação destes dados e observação das ocorrências, os artigos foram novamente analisados, para permitir a construção de um panorama do perfil das produções do GPHSC-IFMT.

Após a leitura foram construídas as seguintes tabelas com os resultados:

Tabela 1 – Palavras-chave dos trabalhos científicos 2016-2019 - GPHSC-IFMT

Palavras-chave	Nº de vezes	Palavras-chave	Nº de vezes
Análise de Discurso Crítica (ADC),	01	Formação	01
Agropecuário	01	Interdisciplinaridade Cultural	01
<i>Bullying</i>	24	Gestão da Qualidade	01
Chiquitanos	01	Gênero	01
Cotidiano escolar	01	IFPB	01
Cotidianidades	01	IFMT	01
Ciências Humanas	02	Institutos Federais	01
Currículo escolar	02	Identidade	03
<i>Cyberbullying</i> ;	02	Inclusão	02
CURTABLV	01	Intimidação Sistemática	02
Cibercultura	01	Normatização	02
Direitos Humanos	13	Novas tecnologias educacionais	01
Diferença	01	Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI.	04
Desenvolvimento Regional	01	Pesquisa	05
Discursos	02	Pesquisa Qualitativa	02
Educação	06	Reconhecimento	01
Escola Pública	02	Racismo	01
Extensão	01	Redes sociais	01
Economia Criativa	01	Sistemática	01
Ensino	23	Sustentabilidade	01
Ensino Médio	01	Sistemática	01
Exclusão	02	Sustentabilidade	01
Educação inclusiva	01	Teorias da Educação	01
Estudantes	01	Violência	05
Ensino-aprendizagem	01	Vulnerabilidade Social	01
Educação ambiental	01	Violação	01
Ética ambiental.	01	Vivências	01
Formação humana	01	Violência Escolar	06
Fenomenologia	02		

Fonte: autor próprio, 2019

A Tabela 1 representa o número de vezes que a palavra aparece entre as palavras-chave dos artigos; publicados de 2016-2019.

Destacam-se as palavras-chave: Ensino (23); *Bullying* (24); Direitos Humanos (13); Violência (8); Educação (6); Pesquisa (5); Identidade (3); Inclusão (2); Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (4). As palavras-chave traduzem o sentido das pesquisas na busca de estudo e resolução de conflitos e os aspectos que permeiam a discussão, com foco no ensino e educar para a paz e cidadania como tarefa necessária, frente à realidade social de nossos dias.

Tabela 2 – Metodologia dos trabalhos científicos 2016-2019 - GPHSC-IFMT

Metodologia	Nº de vezes
Qualitativa	15
Qualitativa – Descritiva e Interpretativa	10
Pesquisa Bibliográfica e documental	08
Historiográfico	02
Análise de Discurso	02
Fenomenologia	02
Quali-quantitativa	01
Documentação direta	01

Fonte: autor próprio, 2019

A Tabela 2 apresenta as metodologias caracterizadas pelo cunho qualitativo, dentre elas destacam-se: Qualitativa (15); Qualitativa- Descritiva e interpretativa (10); Pesquisa bibliográfica, documental e explicativa (08); Método Historiográfico (02), Análise de Discurso (02), Fenomenologia (02); Quali-quantitativa (01) e Documentação direta (01). De um modo geral, percebe-se que a dinâmica do grupo em abordagem geral qualitativa, não é ater a um só método de procedimentos, mas utilizar metodologias que se complementam para compreender o fenômeno pesquisado, este é o aspecto estudado em reuniões do grupo, como elemento de transversalidade, o uso de técnicas, procedimentos e métodos diversificados.

A transdisciplinaridade incorpora a integração do conhecimento científico a outros modos de produção de conhecimento construídos historicamente pela humanidade, envolvendo várias áreas do saber e diferentes referenciais das ciências humanas e sociais, parte do pressuposto epistemológico de que a realidade social é constituída por diferentes níveis em coexistência (Mota et al., 2017).

Tabela 3 – Referencias Teóricas dos trabalhos científicos 2016-2019 - GPHSC-IFMT

Referenciais Teóricos	Nº de vezes
Michel Bauman	02
Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro	03
Ivone Martins de Oliveira	02
Foucault	02
Martin W Martins & George Gaskel.	04
César Coll (2000, 1998, 1996)	02
Marin e Pimenta (2018)	02
Silva (2015) e Morin (2000).	02
Zabala (2002, 1998)	02

Fonte: autor próprio, 2019

Os referências em destaque foram: Zygmunt Bauman; Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro; Ivone Martins de Oliveira, Michel Foucault; Martin W. Bauer e George Gaskel. Dentre vários outros: Dilthey, Weber, Merleau-Ponty, Hall, e Barth (2011); Almeida, Lisboa, e Caurcel (2007); Olweus (1995); Calhau (2009); Chalita (2008); Fante (2004, 2005); Mota (2016); Zanella, e Trevisol (2014); Louro (1997); Cerqueira (2016); Guimarães (2009); Issler, e Carvalho (2010); Pereira (2011); Santos (2014); Chauí (2017); Carvalho (2018); Certeau (2004); Beaudoin (2006); Canário (2006); Chalita (2008); Mota (2017); Canclini (2010); Beaudoin (2006).

Os autores citados possuem perspectivas teóricas específicas dentro do campo de atuação dos mesmos. Permitem entender a transformação nas relações humanas de uma forma “líquida”, mudanças adaptáveis e moldáveis (Bauman, 2005). Interpretando a escola, como uma instituição que possui uma missão ideológica de adequar os sujeitos à vida em sociedade, produzindo discursos e moldando comportamentos, que carecem de uma análise crítica de suas estruturas (Foucault, 2004). Elementos da realidade contemporânea que precisam ser questionados, visando a formação humanística e o combate às vulnerabilidades sociais e violência escolar.

O GPHSC-IFMT, que conta com pesquisadores das várias áreas das ciências humanas e sociais, busca interpretar a sociedade contemporânea a partir de diferentes concepções teóricas e diferentes autores e, também, descreve e analisa de diferentes ângulos os mesmos fenômenos. O grupo é caracterizado pela plasticidade conceitual que viabiliza a flexibilidade, maleabilidade e elasticidade que encontra na diversidade de experiências e visões teóricas de seus pesquisadores, os conceitos e métodos adequados a uma compreensão interdisciplinar do sujeito pesquisado. A pesquisa qualitativa transversal assume assim um caráter multidisciplinar porque várias pessoas, pesquisadores, profissionais de diferentes áreas emitem seus pontos de vista acerca de um único objeto. Multidisciplinaridade como o exame, a avaliação e definição do mesmo objeto sob diversos olhares de diferentes princípios, conceitos e vertentes. Prevalecendo, inclusive, a pluralidade de opiniões e o respeito aos diferentes posicionamentos políticos que podem decorrer dos resultados alcançados.

3. CONCLUSÕES

A pesquisa referente ao *bullying* tem sua relevância social tendo em vista os malefícios que este traz para a vida dos envolvidos. É importante formar cidadãos que respeitem as diferenças, com consciência de seus direitos e deveres. Na contemporaneidade, houve

grandes mudanças nos cenários político e econômico no país, e, ainda, um novo olhar para a ciência, a arte; a sociedade também teve suas transformações e junta-se a estas mudanças, os problemas que delas decorrem. O *bullying* é o reflexo da violência social e um fenômeno complexo que merece, portanto, ser abordado cientificamente.

Após análise dos artigos publicados entre 2016-2019, percebe-se que foi realizada a qualificação de elementos que permitem repensar as ações da sociedade civil frente ao problema do *bullying* e a violação dos direitos humanos e contribui com as discussões na política educacional. Os resultados da pesquisa do grupo até o momento permitiram fomentar discussões sobre os temas abordados, entre os próprios pesquisadores, as instituições pesquisadas e a comunidade escolar; mostrando a possibilidade de construção de referenciais e atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transversais que propiciem um melhor entendimento do que significa os Direitos Humanos e a importância dos mesmos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde prevaleça a convivência saudável entre os indivíduos.

4. REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2003). *Violências nas escolas et alii*. Brasília: UNESCO Brasil, REDEPITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som*. Tradução de Pedrinho. Guareschi Petrópolis. RJ: Vozes.
- BNCC-EM, Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Homologada em 17/12/2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas.
- Foucault, M. (2004). *Tecnologias de Si*. Verve, 6. São Paulo: PUC.
- Foucault, M. (1997). História da sexualidade. In *Microfísica do poder* (pp. 243-270). Rio de Janeiro: Graal.
- Mota et al. (2017). Pesquisa qualitativa em Educação. *Indagatio Didática*, 9(3), 79-98. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6056>.
- Mota, R.M.F, Silva, I.C., Santos, G.S., & Souza, J.A. (2017). Estudo sobre a violação dos direitos humanos e Bullying no IFMT. In *Seminário de Educação 2017*. Brasil, MT, Cuiabá: UFMT.
- Mota, R. M.F., Oliveira, P. A., Colpani, D., & Oliveira, R. R. (2018). Uso das redes sociais na educação profissional e tecnológica. *Impulso, Piracicaba*, 28(73), 35-52.
- Silva, V. C. G., Mota, R. M. F., & Campos S. M. G. (2019). Bullying e Processos de Escolarização: Diálogos e Perspectivas Pedagógicas Bullying and the Schooling Processes: Dialogues and Pedagogical Perspectives. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human*.

- Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Oliveira, A. M., Queiroz, F.C., & Mota, R. M. F. (2019). Bullying no contexto escolar: apontamentos à luz de Foucault. In: *Anais, IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias*, Rio de Janeiro: UERJ. Recuperado de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR563.pdf>.
- Oliveira, C., Souza, V., Oliveira, F., & Silva, V. C. G. (2017). Violência escolar no Brasil: desafios em curso na educação do século XXI. In: *Anais, Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa, Salamanca: CIAIQ*. Recuperado de <http://proceedings.ciai.org/index.php/ciai2017/article/view/1540/1497>.
- Oliveira, P.A., Duarte, V.C.O., & Araújo, M.G.O. (2017). Educação, gênero e formação humana: o processo de ensino aprendizagem agropecuário e a resignificação da mulher no mercado de trabalho. In: *Anais, IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as tecnologias*, Rio de Janeiro: UERJ. Recuperado de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR547.pdf>.
- Oliveira, P.A., Mota, R.M.F., Oliveira, V.C.D., & Silva, V.C.G. (2017) O Bullying e o ensino aprendizagem na vivência e cotidianidade das mulheres na educação técnica em agropecuária. In: *Seminário de Educação 2017*. Brasil, MT, Cuiabá: UFMT.
- Oliveira, P.A., Mota.R.M.F. (2016). Educação, diversidade de gênero e inclusão: o direito de uso do nome social pelas travestis e transexuais nas instituições de ensino do Brasil. In: *VI SECAMPO*, Brasil, PB, Mamanguapé.
- Oliveira, P.A., Silva, C.G.S., Mota, R.M.F., Duarte, V. C.O., & Assumpção, Y.O. (2017). Violação dos direitos humanos e bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar. In: *69ª Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) 2017*, Brasil, MG, Belo Horizonte: UFMG.
- Oliveira, P.A., Mota, R.M.F., & Alves, W.L.C. (2017) O Bullying e o ensino-aprendizagem agropecuário: vivências e cotidianidades. In: *IV Congresso Nacional de Educação*, João Pessoa: Realize.
- Silva, V. C.G., Souza, J. A., Oliveira, C.E., & Mota, R. M.F. (2017). Cotidiano escolar do IFMT: análise do discurso de proposituras de combate ao bullying. In: *Seminário de Educação 2017*, Brasil, MT, Cuiabá: UFMT.
- Silva, V.C.G., Assumpção, Y.O., Neiva, M.A.B., & Mota, R.M.F. (2016). Violação dos direitos humanos e bullying no contexto escolar: uma realidade que precisar ser enfrentada. In: *Anais, Seminário de Educação 2016*, Brasil, MT, Cuiabá: UFMT. Recuperado de <http://srvdotnet.com.br/semiedu2016/FrmAnais.aspx?eventoUID=117>.
- Silva, V.C.G., Souza, J.A., & Neiva, M.A.B. (2017). Bullying e a construção da identidade do adolescente. In: *Anais, IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias 2017*, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR564.pdf>, Rio de Janeiro: UERJ.
- Souza, J.A., Mota, R.M.F., Silva, V. C.G., & Anjos, D.F. (2017). Bullying, identidade e direitos humanos no contexto escolar. In: *IV Congresso Nacional de Educação*, João Pessoa: Realize.
- Velho, G. (1997). As Ciências Sociais Nos Últimos 20 Anos: Três Perspectivas. In: *Rev. bras. Ci. Soc.[online]*. ISSN 0102-6909. [http://dx. doi. org/10.1590/S0102](http://dx.doi.org/10.1590/S0102).

PROMOVER O REINGRESSO DE ALUNOS NOS CURSOS PROFISSIONAIS: ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA REFLEXÃO

Catarina Mangas¹, Sara Lopes², Sandrina Milhano³ e Carla Freire⁴

^{1,2} ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal. catarina.mangas@ipleiria.pt, sara.lopes@ipleiria.pt

^{3,4} ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria, Politécnico de Leiria, Portugal. sandrina.milhano@ipleiria.pt; carla.freire@ipleiria.pt

Resumo. O abandono escolar precoce, mais expressivo nos últimos anos da escolaridade obrigatória, é um dos desafios das agendas políticas europeias, afetando a inclusão educacional e a vida social e profissional do aluno. Este artigo expõe alguns resultados do projeto Europeu Orienta4YEL, nomeadamente os que decorrem do contexto português. Através de uma investigação qualitativa, procurou-se conhecer e interpretar o abandono escolar precoce e, em particular, as possibilidades de promoção do reingresso de jovens que frequentam cursos profissionais. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, individuais e grupais, realizadas em sete escolas. As entrevistas individuais foram aplicadas aos elementos dos órgãos diretivos, e os grupos focais a 42 professores e 68 alunos. Através da análise de conteúdo, os resultados evidenciam a existência de fatores de ordem estrutural, institucional, social, familiar e pessoal que podem estimular o desejo dos jovens reingressarem no ensino. Das perspetivas dos participantes, destaca-se o papel atribuído à prevenção do abandono escolar precoce, a necessidade de adaptar os percursos formativos de acordo com as especificidades e necessidades dos ex-alunos, promover uma maior aproximação à escola através de diálogo e apoio individualizado e fomentar o envolvimento da família no processo de tomada de decisão de retorno dos jovens à vida escolar.

Palavras-chave: Projeto Orienta4YEL; Abandono Escolar Precoce; Reingresso Escolar; Ensino Profissional; Estratégias.

PROMOTE THE REENGAGEMENT OF STUDENTS IN PROFESSIONAL COURSES: STRATEGIES AND POSSIBILITIES FOR REFLECTION

Abstract. Early school leaving, more expressive in the last years of compulsory education, is one of the challenges of European political agendas, affecting the educational inclusion and the social and professional life of the student. This article exposes some results of the European project Orienta4YEL, namely those arising from the Portuguese context. Through a qualitative investigation, we sought to know and interpret early school leaving and, in particular, the possibilities of promoting the re-engagement of young people who attend professional courses. Data were collected through individual and group interviews, carried out in seven schools. Individual interviews were applied to the members of the school boards and administration members, and the focus groups to 42 teachers and 68 students. Through content analysis, the results show the existence of structural, institutional, social, family, and personal factors that can stimulate the desire of young people to return to education. Participants' perspectives highlight the role attributed to the prevention of early school leaving, the need to adapt training paths according to the specificities and needs of young people, the promotion of a closer approach to school through dialogue and individualized support and encourage the involvement of the family in the decision-making process of returning young people to school.

Keywords: Orienta4YEL Project; Early School Leaving; School Reengagement; Professional Courses; Strategies.

1. INTRODUÇÃO

A forma como está organizada a sociedade pós-moderna não pode ser caracterizada descurando a expansão da chamada ‘escola de massas’ que justificou o surgimento dos sistemas escolares que ainda hoje subsistem. A possibilidade de todos acederem à formação escolar e o aumento da idade ou qualificação exigida aos jovens criou um conjunto de oportunidades mas também uma série de novos desafios que geram efeitos inequívocos no planeamento e implementação das ações educativas.

Em Portugal, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986 (Lei n. 46/86, de 14 de outubro), que trouxe à discussão a necessidade de assegurar o acesso à escola e o alargamento da escolaridade obrigatória que, através da publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, passou a incluir os alunos com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos ou aqueles que obtenham o diploma que assegure a conclusão do nível secundário.

A referida Lei, aplicada a partir de 2012, preconiza que os alunos passem por três ciclos correspondentes ao Ensino Básico e culminem no Ensino Secundário/Ensino Profissional, equivalente ao 12º ano de escolaridade, o que nem sempre se verifica, reflexo do abandono escolar precoce que, no ano de 2016 registou uma percentagem de 14% (European Commission, 2017). Na Agenda 2020, Portugal assumiu o compromisso de, até ao final desta década, diminuir a taxa de abandono escolar precoce para menos de 10% (PNR, 2019).

Esta preocupação não é exclusiva de Portugal, sendo o abandono escolar considerado pela União Europeia como um grande desafio político por afetar, não só a inclusão educacional, mas a vida social e profissional do aluno (European Commission, 2019).

Perante esta constatação e a necessidade de compreender melhor este fenómeno, foi criado um projeto de investigação, num consórcio entre a Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha), entidade promotora, o Politécnico de Leiria (Portugal), a Universidade de Bath (Reino Unido), a Universidade de Bucarest (Roménia) e a Universidade de Bremen (Alemanha). O Orienta4YEL decorre ao longo de três anos (2019-2021) e pretende apoiar agentes escolares, através de mecanismos de orientação e ações tutoriais, na prevenção do risco de abandono escolar precoce, promovendo, assim, a inclusão social e educacional. Pelo seu interesse e atualidade, o projeto recebe financiamento europeu, através do

Erasmus +, Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN. Para o efeito inclui oito fases/atividades:

- 1) Work Package 1: *Management activities*, inclui reuniões para a definição de estratégias e tarefas a realizar por cada parceiro, registadas num documento inicial (Project handbock), diversos relatórios de progresso e uma página web do projeto (<https://www.orienta4yel.eu>);
- 2) Work Package 2: *Monitoring Early Leaving*, através de instrumentos de recolha de dados pretende-se analisar os cinco contextos educativos das instituições parceiras, no que diz respeito aos fatores de risco e estratégias de prevenção e reingresso associadas ao abandono escolar precoce, que resulta num relatório de diagnóstico por território;
- 3) Work Package 3: *Orientation and tutorial action proposal*, assume o propósito de criar um plano de ações tutoriais e de orientação, um banco de recursos e uma plataforma de aprendizagem a disponibilizar aos agentes educativos;
- 4) Work Package 4: *Implementation of the proposal*, assegura a formação contínua dos agentes educativos no sentido de poderem aplicar as ações tutoriais e de orientação definidas no WP3, apoiadas pelas instituições de Ensino Superior;
- 5) Work Package 5: *Evaluation of the proposal*, analisa a eficácia das ações implementadas junto dos parceiros educativos, que ficará registada em relatórios de monitorização;
- 6) Work Package 6: *Dissemination & Communication*, pretende organizar diversas ações nos cinco países envolvidos no projeto e divulgar os seus principais resultados em eventos e publicações científicas nacionais e internacionais;
- 7) Work Package 7: *Exploitation*, reúne, num relatório final, a descrição de todo o processo de implementação do projeto;
- 8) Work Package 8: *Quality plan*, tem o intuito de realizar uma avaliação interna e externa do projeto, de forma a assegurar que as diversas fases inicialmente estipuladas são cumpridas, averiguando a necessidade de eventuais ajustes e alterações.

O presente artigo tem o intuito de expor alguns resultados do Work Package 2 (Monitoring Early Leaving), nomeadamente os que decorrem do contexto português, e que se centram na recolha e análise das perspetivas de jovens, professores e membros das direções de escolas sobre as estratégias que consideram mais relevantes para promover o reingresso dos alunos que abandonaram precocemente o ensino profissional.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A educação é um direito fundamental consagrado em diversos documentos orientadores nacionais e internacionais, tais como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos – Artigo 26º* (Organização das Nações Unidas, 1948), a *Declaração dos Direitos da Criança – Princípio 7º* (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959), a *Constituição da República Portuguesa - Artigo 73º* (Diário da República nº 86/1976), a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia - Artigo 14º* (2000), entre muitos outros.

Apesar de ter sido um direito conquistado e generalizado ao longo do século XX, não tem sido usufruído por todas as crianças e jovens que, por uma panóplia de razões, abandonam a escola antes do momento expectável.

O abandono escolar precoce tem sido reconhecido como um dos grandes desafios que os países europeus têm para ultrapassar. Considera a Comissão Europeia (2011) que as consequências do abandono escolar precoce se repercutem durante a vida dos indivíduos, contribuindo para reduzir as oportunidades de participação na sociedade, nas suas diversas dimensões (culturais, económicas, políticas, sociais...), potenciando o risco de desemprego, de pobreza, exclusão social, afetando os rendimentos económicos, a sua saúde e bem-estar.

Os fatores associados ao abandono escolar precoce remetem para três grandes aspetos: de natureza interna que aponta a incapacidade das escolas para promoverem uma educação inclusiva, designadamente dos jovens que crescem em famílias desestruturadas (Van Alphen, 2012); de natureza externa, questões socioeconómicas, de género, culturais ou de classe social (Vallejo & Dooly, 2013) e aspetos que se relacionam com os decisores políticos ao não contemplarem a opinião dos jovens (Downes, 2013) na elaboração de medidas políticas acerca do problema.

A importância para as qualificações como motor para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos tem sido um aspeto bastas vezes referido na literatura (Ryan, Lőrinc, D'Angelo, Kaye, Araújo, Magalhães, Rocha, & Macedo, 2013, 2015; Van Caudenberg, Van Praag, Nouwen, Clycq, & Timmerman, 2017) e em relatórios dos organismos europeus (COM, 2010) que têm procurado aumentar a percentagem de indivíduos com percursos escolares mais longos e completos. Evidencia-se a importância que a qualificação assume

na vida dos jovens, para que participem na sociedade cada vez mais competitiva, tecnológica, incerta em que o conhecimento se assume como valor central.

A importância da qualificação torna as taxas de abandono escolar precoce na União Europeia preocupantes, embora se reconheça que Portugal tem feito um esforço para a sua redução. A informação estatística mais recente (Pordata, 2020; PNR, 2019) dá conta da aproximação à meta de 10%, traçada no âmbito da Estratégia da Europa 2020, fixando-se em 2018 nos 11, 8%, quase metade da percentagem verificada em 2014 (23%).

Como estratégias para a redução do abandono escolar, Portugal: fixou o ensino secundário (12º ano) como o nível mínimo obrigatório de qualificação; incentivou à formação contínua de professores; criou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) (Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016), que confere autonomia às escolas para, a um nível micro, desenharem ações estratégicas para solucionar problemas de aprendizagem, de inclusão social, entre outras, que se verifiquem nos territórios educativos. Simultaneamente, aumentou a oferta ao nível do ensino secundário, diversificando as vias profissionalizantes através da definição das redes de oferta de cursos profissionais, da rede de cursos de educação e formação de jovens e a aprovação da rede dos cursos profissionais; ao nível do ensino profissional, de salientar também, entre outras, a criação do Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional e a implementação do sistema de certificação e qualidade do ensino profissional (PNR, 2019).

Como salientado por Magalhães, Araújo, Macedo e Rocha (2015), o conjunto destas políticas assumiram três grandes objetivos: a inclusão social, a qualidade do ensino e a qualificação para o mercado de trabalho, com ênfase sobretudo nesta última.

Estas medidas preconizam, essencialmente, estratégias ao nível da prevenção do abandono escolar precoce e intervenção em casos de elevado risco de abandono que, sendo particularmente relevantes, não podem ignorar as políticas globais de compensação preconizadas pela União Europeia. “As medidas de compensação garantem oportunidades de ensino e formação aos alunos que já abandonaram a escola. Podem consistir em apoios financeiros ou outros tipos de apoio. Têm como objectivo facilitar o regresso dos jovens no ensino regular ou proporcionar-lhes uma «segunda oportunidade»” (Comissão Europeia, 2011, p. 9).

Segundo a Comissão Europeia, estas medidas devem incluir, entre outras ações, metodologias pedagógicas mais ativas e personalizadas, formas de aconselhamento alternativas, mecanismos de apoio e abordagens flexíveis ajustadas às necessidades dos jovens.

3. METODOLOGIA

3.1 Questão e objetivos de investigação

O estado da arte anteriormente apresentado permite perceber que, apesar das grandes mudanças registadas ao longo das últimas décadas, o abandono escolar precoce continua a ser um fenómeno com grande expressividade em Portugal, quando comparado com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2014), sendo esta realidade mais expressiva nos últimos anos da escolaridade obrigatória. Neste sentido, o projeto Orienta4YEL foi criado com o intuito de desenvolver, implementar e avaliar métodos e práticas inovadoras focadas em mecanismos de orientação e ação tutorial que promovam a educação inclusiva de jovens, que estão em risco de abandono precoce. Este artigo pretende apresentar, de forma particular, uma componente específica do projeto, que diz respeito à análise da perceção dos elementos da comunidade educativa sobre eventuais possibilidades de reingresso escolar dos jovens. Neste sentido foi estabelecida a seguinte questão de investigação: “Como promover o reingresso de alunos que abandonaram os cursos profissionais?”. A esta questão está associado o objetivo de identificar estratégias e mecanismos de apoio ao reingresso de alunos que abandonaram precocemente o ensino profissional, de forma a contribuir para a definição de políticas e práticas inovadoras de combate ao abandono e de promoção do sucesso escolar.

3.2 Tipo de estudo

Para responder à questão de investigação e atingir os objetivos definidos, é necessário identificar o tipo de estudo que se pretende desenvolver, a partir dos conhecimentos existentes sobre a realidade a investigar. Tendo em conta as circunstâncias descritas anteriormente, considera-se que esta é uma investigação qualitativa, já que este tipo de metodologia não experimental visa compreender em profundidade um tema ou fenómeno social (Edmonds & Kennedy, 2017). Os autores mencionados, destacam, ainda, que o uso de estratégias qualitativas permite explorar o ‘como’ e o ‘porquê’ de determinados comportamentos humanos, nos seus ambientes naturais, sem manipulação ou controlo.

Nos estudos qualitativos, é comum o recurso à voz dos participantes, que permite a análise aprofundada das suas perspetivas (Clark & Creswell, 2015), o que teve lugar no estudo realizado, procurando-se conhecer e interpretar, de forma holística, o abandono escolar precoce e, em particular, as possibilidades de promoção do reingresso de jovens que frequentam cursos profissionais. Este fenómeno, sendo pouco estudado em Portugal, permite reconhecer este estudo como exploratório (Lune & Berg, 2017) e, ainda, descritivo, na medida em que os dados recolhidos pretendem originar narrativas detalhadas do fenómeno em análise, relativo a uma população particular que vivencia situações em contexto real (Fortin, 2009).

3.3 Cenário de investigação e participantes do estudo

A investigação foi realizada nos cinco países europeus envolvidos no projeto Orienta4YEL (Alemanha, Espanha, Portugal, Reino Unido e Roménia), tendo cada parceiro a possibilidade de escolher a tipologia de instituições de ensino, cursos e alunos a estudar, de acordo com os objetivos definidos, as necessidades específicas do seu contexto e os interesses da equipa de investigação. No caso português, estando o Politécnico de Leiria na sub-região NUT II e NUT III, e por uma questão de conveniência, foram contactadas escolas desta área geográfica, tendo-se optado por incluir instituições que oferecem cursos profissionais, por serem as que, vulgarmente, são menos estudadas. Estes cursos incluem uma formação tecnológica e prática que visa responder a projetos locais, regionais e nacionais de promoção do emprego e desenvolvimento económico (Lei nº 55/2018, 6 de julho), estando organizados de acordo com um currículo modular, que permite a obtenção de dupla certificação, que corresponde ao ensino secundário e ao nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (2011).

Nos dez municípios da região de Leiria, foram identificadas vinte e três escolas com cursos profissionais, tendo todas elas sido contactadas via email e telefone, afim de averiguar a disponibilidade e interesse em participar no projeto. Por diversas razões, acederam ao pedido da equipa de investigação sete escolas, sendo 5 escolas secundárias (E1, E2, E4, E6, E7) e 2 escolas profissionais (E3 e E5) localizadas em quatro município da região de Leiria: Leiria (E1 e E2), Batalha (E7), Marinha Grande (E3), Pombal (E4, E5) e Porto de Mós (E6).

Foi solicitada a colaboração dos/as diretores/as da Escola/Agrupamento de Escolas, no sentido de auxiliarem o processo de seleção dos participantes, tendo em conta o universo de 58 elementos da direção, 211 professores e 1331 alunos que frequentam, nas sete escolas, cursos profissionais. Esta seleção teve como critério base a identificação das pessoas que melhor conheciam as instituições, o ensino profissional e os alunos, de forma a estarem mais familiarizados com a questão do abandono escolar precoce. Neste sentido, foi selecionado um representante dos órgãos diretivos de cada uma das escolas, os professores com cargos de direção de turma ou coordenação de curso e os delegados ou representantes das turmas ou outros alunos que melhor conhecessem a temática e que tivessem entre 12 e 21 anos.

O número de participantes pode ser observado na tabela 1:

Tabela 1. Número de participantes no estudo por tipologia

Código da escola	Membros da direção	Professores	Alunos
E1	1	3	4
E2	1	4	8
E3	1	6	15
E4	1	4	11
E5	1	8	10
E6	1	11	15
E7	1	6	5
TOTAL	7	42	68

3.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, os estudos qualitativos recorrem, geralmente, à análise de documentos, a narrativas que decorrem frequentemente de processos observacionais e a entrevistas e grupos focais, estando a escolha dependente dos objetivos inicialmente traçados (Bogdan & Biklen, 2013; Rowell, Bruce, Shosh, & Riel, 2017; Tuckman, 2000).

Nesta investigação, optou-se por aplicar entrevistas, individuais e em grupo, sendo as individuais aplicadas aos elementos dos órgãos diretivos das escolas, por ter sido selecionado apenas um elemento por instituição, e os grupos focais aos restantes participantes.

O inquérito por entrevista permite que o investigador tenha contacto direto com os participantes, coadjuvando a expressão oral “Através de perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da

investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2018, p. 192).

Já o grupo focal, sendo também um inquérito por entrevista, tem como principal diferença o facto de pressupor um diálogo sistematizado e organizado entre os participantes o que potencia a reflexibilidade, tanto individual como mútua, através do contacto com a perspetiva do outro (Clark & Creswell, 2015; Kamberelis & Dimitriadus, 2011). “This technique is most useful for research involving beliefs, impressions, and emotional concerns, rather than, for example, opinions or actions” (Lune & Berg, 2017, p. 94).

Uma vez que os participantes que responderam ao grupo focal se poderiam organizar, claramente, em dois grupos, tendo em conta as funções e papéis assumidos na organização escolar (professores e alunos), o instrumento foi aplicado em dois momentos diferentes.

Para a realização das entrevistas utilizaram-se três guiões semiestruturados, construídos no âmbito do projeto Orienta4YEL, incluindo questões suficientemente abertas e abrangentes que permitissem a expansão do discurso dos participantes e tópicos orientadores que possibilitassem a realização de uma análise comparativa entre os diferentes contextos.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, procurando-se respeitar as marcas orais do discurso e codificar os participantes de forma a impedir a sua identificação. Neste sentido, a letra ‘E’ foi usada para fazer referência à escola, a letra ‘D’ para representar os membros da direção das instituições, o ‘P’ refere-se aos professores e o ‘A’ aos alunos, tendo-se posteriormente usado um número associado a cada elemento.

O texto obtido a partir da transcrição foi analisado através da técnica de análise de conteúdo.

3.4 Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para proceder ao tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas individuais e grupais, no sentido de permitir a sua organização e, por conseguinte, a obtenção de um significado (Cohen et al., 2007; Quivy & Campenhoudt, 2018). Partindo da questão de investigação e dos objetivos que sustentaram o estudo, foi possível identificar unidades relevantes, sintetizando, reduzindo e categorizando o texto inicialmente transcrito, de forma a interpretar objetivamente as perspetivas dos participantes (Bardin, 2016).

As categorias adotadas foram definidas a priori, com base no estado da arte sobre a temática, sendo iguais para todos os parceiros do Orienta4YEL, afim de ser possível realizar um cruzamento dos resultados obtidos nos vários países em que o projeto se encontra a ser implementado. Consideraram-se, como categorias, “riscos de abandono escolar precoce”, “estratégias de prevenção do risco de abandono escolar precoce” e “estratégias de reingresso”. Como subcategorias das três temáticas foram definidos os fatores institucionais, sociais, familiares e pessoais, tendo emergido dos dados recolhidos a necessidade de acrescentar uma quinta subcategoria que diz respeito aos fatores estruturais.

Para o efeito foi utilizado um software, por se considerar, tal como Costa e Amado (2018), que o uso deste tipo de ferramentas pode reforçar a qualidade da análise de conteúdo e potenciar resultados da investigação, pelo facto de tornar o processo mais objetivo e rigoroso e contribuir para o cruzamento de dados, mesmo em situações em que se está perante um vasto *corpus*. O software utilizado para auxiliar as investigadoras no processo de análise dos dados qualitativos foi o MAXQDA2018.

A partir da organização dos dados, foi possível realizar uma análise indutiva, que permitiu identificar padrões e relações entre as categorias (Edmonds & Kennedy, 2017).

Neste artigo consideram-se os resultados obtidos numa das três categorias de análise: “estratégias de reingresso”.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos através das entrevistas individuais e grupais, evidenciam que os participantes consideram que a aposta das instituições escolares e do próprio Ministério da Educação, deve ser, acima de tudo, na prevenção do abandono escolar precoce, já que o reingresso de ex-alunos é bastante mais difícil de alcançar. Esta ideia é evidente nas palavras dos elementos das direções das escolas – “[...] se tiverem um ano sem estudar nós já não vamos conseguir coloca-los nestes cursos” (E7D), dos professores, diretores de turma ou coordenadores de cursos, que realçam ainda o facto de ser ainda mais complicado o reingresso a partir do momento em que completam os 18 anos, deixando a escolaridade de ser obrigatória – “[...] a partir dos 18 não há estratégia possível. Eles não querem, não querem.” (E2P2) e dos próprios alunos – “[...] acho que é muito difícil a partir do momento em que se começa a ganhar dinheiro e que se começa a trabalhar” (E4A1); “Não, a pessoa que mete aquilo na cabeça já ninguém tira aquela ideia da cabeça.” (E1A4).

Esta perspetiva está em consonância com o que é preconizado pela Comissão Europeia (2011, p. 9):

Todavia, alguns dados revelam que a prevenção do abandono escolar precoce alcança melhores resultados do que a compensação dos seus efeitos negativos. A experiência do fracasso, a falta de autoconfiança na aprendizagem e o agravamento dos problemas sociais, emocionais e educativos, após o abandono da escola, reduzem a probabilidade de estes jovens virem a obter uma qualificação e concluírem o ensino com êxito.

As estratégias a adotar para promover o reingresso dos jovens que abandonaram a escola antes do término do ensino profissional, ou seja, da frequência com sucesso de doze anos de escolaridade, foi analisada a partir de cinco subcategorias previamente indicadas, são elas: fatores estruturais, fatores institucionais, fatores sociais, fatores familiares e fatores pessoais. Estas temáticas serviram, também, de base à organização dos resultados que a seguir se apresentam.

4.1 Fatores estruturais

Os alunos, assim como os membros das direções das escolas e respetivos professores, reforçam a necessidade de o Ministério da Educação oferecer novos cursos – “Para motivar, nem que seja a abertura dos novos cursos” (E1A), não só através do aumento da abrangência das áreas científicas mas também pela adoção de diferentes tipologias de formação. Neste sentido, destacam o aumento da oferta de cursos noturnos (E6P, E4A), cursos de educação e formação de adultos (E7P) ou a mais valia de redirecionar os ex-alunos para os Centros Qualifica, criados pela Portaria nº 232/2016, sempre que os mesmos existam na instituição ou região (E1P, E5P, E3A) – “Tentámos logo dizer ‘vê ali no Qualifica, tentar fazer por idades, tentar fazer alguma formação’. Pronto, às vezes é essa via que se tenta porque eles abandonarem de todo e depois regressar para vir outra vez...” (E1P2).

Importa, no entanto, realçar que, em Portugal, o ensino profissional tem sido já associado a uma oferta de segunda oportunidade, quando não é possível prosseguir estudos pela via regular, particularmente para jovens oriundos de famílias com baixo capital cultural ou com histórico de reprovação escolar ao longo do ensino básico.

Não é referido, porém, pelos membros da comunidade educativa, o facto do reingresso no ensino regular necessitar de um período para a reintegração dos jovens que abandonaram a escolaridade, ou seja, uma fase de transição, já aplicada em países como a Eslovénia

(‘Projeto de Aprendizagem para Jovens Adultos’), a França (‘Classes de transição’) ou a Bélgica (‘Centros SAS’) em projetos que têm demonstrado ser uma mais valia para a recuperação gradual da confiança e das aprendizagens perdidas (Comissão Europeia, 2011), medida que poderia ser equacionada para o contexto português.

4.2 Fatores institucionais

Em relação às estratégias institucionais que contribuem para que os jovens que abandonaram a escolaridade antes do final do período obrigatório regressem às escolas, os membros das direções destacam a necessidade de adequação dos percursos formativos, devido às características e especificidades de cada aluno (E2D, E5D) e a eventual mudança de turma, que permita a inclusão de ex-alunos num novo grupo – “[...] só com a mudança de turma, o facto de o retirarmos daquele grupo, que era um grupo que nós já tínhamos assinalado que o estava a prejudicar, resultou.” (E3D).

Segundo os alunos, é importante que haja maior investimento escolar (E4A), redução da carga horária (E2A), adaptação dos currículos (E3A) e uma aposta forte em cursos mais práticos (E1A, E4A). A motivação e a conscientização dos ex-alunos são destacadas como fatores preponderantes que a escola deve considerar nas suas estratégias de reingresso (E7A).

Na verdade, sabe-se que “Atendendo aos problemas complexos e multifacetados dos grupos em causa, são necessários métodos pedagógicos e formas de aconselhamento alternativos para garantir a sua reintegração no ensino e formação.” (Comissão Europeia, 2011, p. 9).

4.3 Fatores sociais

As estratégias de reingresso, do ponto de vista social, são pouco focadas e centradas na perspetiva dos professores, que destacam apenas a influência dos pares – “[...] como ele já tinha sido nosso aluno, ele já conhecia os colegas, pronto, acho que foi aí, portanto partiu dele” (E4P4).

4.4 Fatores familiares

Do ponto de vista familiar, os professores destacam a necessidade de acompanhamento parental (E2P) e as experiências ou exemplos dos pais como fator motivador – “[...] pedimos

também que os pais sejam [o exemplo], e é uma estratégia também muito interessante que eu também já estudei e que sei que também resulta” (E7P2).

4.5 Fatores pessoais

O diálogo (E1P, E2P) e o contacto pessoal (E1D, E3D) com os jovens, nomeadamente através de um apoio direto e personalizado é, segundo os participantes, um fator a ter em conta (E4P, E2A, E4A), o que coincide com algumas diretrizes do Parlamento Europeu, que enunciam que “Um factor de sucesso é a criação de um ambiente de aprendizagem personalizado, com mecanismos de apoio adequados e abordagens flexíveis ajustadas às necessidades de cada jovem.” (Comissão Europeia, 2011, p. 9).

Os professores entrevistados destacam, como estratégias de reingresso na área pessoal, a importância dos jovens terem contacto com o mundo do trabalho, a fim de entenderem as dificuldades do quotidiano – “[...] o que um bom estágio faz, e é o que acontece no caso do abandono escolar e em que os alunos reingressam por recriação própria, o que acontece nisso é que eles percebem a função da formação, a importância da formação.” (E3P1).

Os alunos também evidenciam o facto de o afastamento da escola permitir que os ex-alunos compreendam e aprendam por si mesmos a utilidade da formação para a vida pessoal e profissional (E5A4).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficou claro através dos resultados alcançados pelo estudo qualitativo, que vão ao encontro de outros realizados recentemente (Mateus, Pinho, & Amaral, 2018; Van Caudenberg, Van Praag, Nouwen, Clycq, & Timmerman, 2017; Nouwen, Clycq, Braspenning, & Timmerman, 2015), devem ser tidas em conta medidas de reingresso, a aplicar junto dos jovens que abandonaram precocemente o ensino profissional, apesar de se perspetivar como um processo que pode resultar como menos eficaz do que a prevenção.

Após o afastamento dos formandos há, no entanto, fatores de ordem estrutural, institucional, social, familiar e pessoal que, segundo os participantes, contribuem para fomentar o seu desejo de regressar aos bancos da escola.

As políticas educativas do país, que apelidamos de fatores estruturais, incluem a criação de novos cursos, não só em áreas diversificadas, mas também com formatos menos

tradicionais, adaptados às especificidades e necessidades dos jovens que deixaram de estudar e se podem encontrar, por exemplo, integrados no mercado de trabalho, carecendo de um ensino noturno. São, portanto, medidas abrangentes, que devem ter uma natureza intersectorial, tal como preconiza o Parlamento Europeu (Comissão Europeia, 2011).

Do ponto de vista institucional, importa que as escolas e os seus professores adaptem as metodologias de ensino, tornando-as mais práticas e flexíveis. Para isso é necessário um contato direto e pessoal com os jovens, nomeadamente através da disponibilização de apoio personalizado e ações de sensibilização que procurem evidenciar a utilidade da formação nos seus percursos de vida.

O envolvimento familiar é outro fator que desempenha um papel crucial na reaproximação dos jovens à vida escolar, pelo suporte que podem dar na tomada de decisões dos seus educandos. O exemplo dos pais parece, também, contribuir, para que os jovens conheçam experiências de vida reais e as respetivas exigências do mercado de trabalho.

Os aspetos sociais foram os menos destacados, sendo apenas referida no discurso dos participantes a influência dos pares, que pode ser benéfica ou prejudicial, pois estes evidenciam-se como tendo um grande peso na motivação dos alunos adolescentes.

Em síntese, o estudo reitera que, tal como defendido pelos Estados membros da União Europeia,

“O abandono escolar precoce não respeita apenas à educação; ao invés, as suas causas precisam de ser tratadas abrangendo uma diversidade de domínios políticos, como as questões sociais, a juventude, a família, a saúde, a comunidade local, o emprego e, também, a educação” (Comissão Europeia, 2011, s.p.),

pelo que é fundamental ter uma visão holística do processo de reintegração dos jovens no seu percurso escolar. Para o efeito, acredita-se que, em estudos futuros, se pudessem incluir outros participantes, por exemplo, os encarregados de educação, e diversificar as técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a realização de um inquérito por questionário que abrangesse um maior número de sujeitos e permitisse a triangulação dos dados.

Agradecimentos. Este trabalho é cofinanciado pelo Erasmus + Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IP1-SOC-IN.



6. REFERÊNCIAS

- Assembleia Geral da Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro. Disponível em : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Clark, V., & Creswell, J. (2015). *Understanding Research - A Consumer's Guide*. New Jersey: Pearson Education.
- COM (2010). *Communication from the Commission: EUROPE 2020 a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>.
- Comissão Europeia (2011). Combater o abandono escolar precoce: Um contributo essencial para a Estratégia «Europa 2020». Bruxelas: *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0018>
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis-Aveiro: Ludomedia.
- Downes, P. (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, 48, 346–362. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12035>.
- Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Constituição da República Portuguesa.
- Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage.
- European Commission (2017). *The Education and Training Monitor*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, Belgium. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Lei n. 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Estabelece o regime da escolaridade obrigatória.
- Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Long Beach: Pearson.
- Magalhães, A., Araújo, H., Macedo, E. & Rocha, C. (2015). EARLY SCHOOL LEAVING IN PORTUGAL Policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- Nouwen, W., Clycq, N., Braspenning, M., & Timmerman, C. (2015). *Cross-case Analyses of School - based Prevention and Intervention Measures, CeMIS, University of Antwerp*. Disponível em: <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20eu%20Project%20Paper%206%20-%20Final%20version.pdf>.
- Organização das nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em:

<https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>.

Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Ryan, L., Lőrinc, M., D'Angelo, A., Kaye, N., Araújo, H.C., Magalhães, A., Rocha, C., & Macedo, E. (2013). Policies on Early School Leaving in nine European countries: a comparative analysis, Middlesex University. Disponível em: <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL20Publication%201.pdf>.

União Europeia (2000). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 364/1. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf.

Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48, 390–404. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12037>

Van Alphen, S. (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education*, 47, 596–612. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12004>.

Van Caudenberg, R., Van Praag, L., Nouwen W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2017). *A Longitudinal Study of Educational Trajectories of Youth at Risk of Early School Leaving*. CeMIS, University of Antwerp. Disponível em <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20eu%20Publication%205%20FINAL%202.pdf>.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERMANÊNCIA DE COTISTAS AFRODESCENDENTE NO CURSO DE ODONTOLOGIA

Josenilda Almeida Cavalcante¹, Clara Roseane da S. A. Mont'Alverne², Antonia Izabel da Silva Meyer³, Leneide Austrilino Petta⁴, Mercia Lamenha Medeiros⁵ e Lenilda Austrilino⁶

^{1,3,4,5 e 6}Universidade Federal de Alagoas. ¹ jac.ternurinha@gmail.com; ³issismeyer@hotmail.com; ⁴leneideroberto@uol.com.br; ⁵mercialamenha@hotmail.com; ⁶lenildaaustrilino@gmail.com

²Universidade Autônoma de Assunção. clarazevedo@globo.com

Resumo: Negros e negras acessam o ensino superior por meio da Lei de cotas, esta dispõe que estudantes afro descendentes advindos da escola pública, renda familiar de até um salário mínimo e meio sejam inseridos na universidade. A prática pedagógica do curso de odontologia requer, a partir do 4º período, a aquisição do kit acadêmico de alto custo, motivo que gera a problemática: que medidas a instituição adota para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes cotistas, do curso de odontologia. Objetivo analisar que medidas são adotadas em relação a proposta pedagógica para a permanência dos discentes cotistas no referido curso. Pesquisa de abordagem qualitativa. Entrevista semiestruturada com estudantes do 4º e 5º período de odontologia, gestores, professores dos laboratórios e clínica de dentística e representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena. Análise dos dados por meio de análise de conteúdo. Resultados mostram que, as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos estudantes negros cotistas e o desconhecimento dos professores e gestores sobre elas, dificultam a proposição de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, as medidas não são suficientes, sendo necessário investimentos nos mecanismos institucionais de assistência estudantil, apoio as estratégias pessoais e ao estabelecimento de metodologias inclusivas.

Palavras Chave: Lei de Cotas; Política de Ação Afirmativa; Permanência; Democratização do Ensino Superior.

PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE PERMANENCE OF AFRO-DESCENDENT QUOTA HOLDERS IN THE DENTISTRY COURSE

Abstract Black men and women can access higher education through the Quota Law, which provides that Afro-descendent students from public schools, family income of up to one and a half minimum wages are included in the university. The pedagogical practice of the dentistry course requires, from the 4th period, the acquisition of the academic kit of extensive value, reason that generates the following problem: what measures does the institution take to guarantee an inclusive pedagogical practice for quota students, of the dentistry course? This work with the objective of analyzing which measures are adopted in relation to the pedagogical proposal for the permanence of quota students in the referred course. Qualitative research, with semi-structured interview with students from the 4th and 5th period of dentistry, the coordinator, the vice coordinator, the professors of the dentistry and clinical laboratories, in addition to the director of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies. Data analysis through content analysis. The present investigation showed that black quota students remain at university, it is necessary to invest in the institutional mechanisms of student assistance, in the personal strategies of permanence and in the establishment of inclusion methodologies covering segments with a history of exclusion.

Keywords: Quota Law; Affirmative Action Policy; Permanence; Democratization of Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A política de cotas, Lei nº. 12.711, foi instituída no Brasil, com a finalidade de inserir no ensino superior estudantes pretos, pardos e indígenas, oriundos da escola pública e com renda per capita igual ou menor que um salário mínimo e meio bruto. O acesso à universidade é apenas o início desta jornada de formação, a efetivação e sucesso de sua trajetória até a conclusão do curso depende de medidas que garantam sua permanência na instituição.

As medidas de acompanhamento e permanência do estudante na instituição pesquisada foram estabelecidas a partir do Programa de Ações Afirmativa para o Afrodescendentes (PAAF). O PAAF, é constituído por conjunto de ações com o objetivo de propiciar a permanência da população negra na universidade, é composto por quatro subprogramas voltados para: políticas de cotas; políticas de acesso e permanência, políticas curriculares e formação de professores e políticas de produção do conhecimento. Esses subprogramas são coordenados por uma Comissão Permanente vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI).

O curso de odontologia da instituição estudada, em 2019 tinha regularmente matriculado 463 alunos, destes 231 eram cotistas. Esta proporção de alunos reflete a composição social do estado da (instituição estudada) que apresenta baixos índices de escolarização e uma população acima de 60% constituída de afrodescendentes, conforme indicadores censitários apontados pelas últimas pesquisas do IBGE. (Brasil, 2010.) A aprovação da Lei de Cotas inaugurou segundo Feres Junior; Campos (2016) um novo período em relação às políticas de ação afirmativa, considerando que a democratização de acesso ao ensino superior foi caracterizada pela padronização desse tipo de iniciativa.

A Faculdade de Odontologia conta com uma estrutura de laboratórios, ambulatórios e clínicas além de trabalhos de extensão junto à comunidade extra muro. Existem, contudo, diversos pontos de estrangulamento, entre eles as disciplinas do 4º e 5º períodos relacionadas a prática profissional que requer do discente a aquisição de kit acadêmico, composto por material permanente e de consumo, para utilização nas aulas práticas (Foufal, 2014).

Neste contexto, a formação dos estudantes de odontologia que tem sua jornada como cotista, requer uma atenção diferenciada do Programa de Ações Afirmativas – PAAF, uma

vez que sua permanência necessita de apoio, devido aos custos financeiros advindos da proposta pedagógica do curso e pelo fato da instituição não dispor de Kits acadêmicos, nem de material de consumo suficiente para cada aluno e equipamentos de proteção individual necessários para os discentes realizarem aulas nos cenários de prática.

Estudos sobre a permanência de cotistas foram realizados em diferentes universidades, mas de acordo com Albuquerque e Pedron (2018) o tema ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil. Esta constatação justifica a importância de analisar que medidas a instituição vem adotando para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes das cotas raciais do curso de Odontologia.

1.1 Educação superior e desigualdades

O Brasil apresenta o terceiro pior índice de desigualdade no mundo, tendo como principais causas a disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta os baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como saúde, saneamento e transporte.

Do ponto de vista histórico a educação superior brasileira sempre foi voltada para as elites sendo “herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (Cunha, 2017, p. 31). A partir dos últimos anos do século XX passou a experimentar avanços, com a implantação de políticas públicas voltadas a democratização do ensino, criando mecanismos de acesso à educação para parcela da população historicamente excluída, principalmente do ensino superior.

A despeito dos desafios que ainda devem ser enfrentados em relação ao acesso, permanência e sucesso, o sistema educacional brasileiro não apresentou ainda, na mesma proporção, a garantia das condições necessárias para a consequente promoção da aprendizagem de parte significativa dos alunos que chegam às escolas.

Autores, como Percebe (1994, p. 261) e Saviani (2004, p. 51), destaca ter havido significativo avanço das matrículas, a democratização do ponto de vista quantitativo, que necessita de medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, pois não basta abrir as portas das escolas. É preciso que os que conseguem ingresso possam permanecer até concluir os estudos a que aspiram e para os quais têm capacidade.

A esse respeito, Werebe (2014) esclarece conforme consta no Documento Base da CONAE, Brasil (2014a, p. 57):

... a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade...

À luz dessa reflexão, é elucidativa a constatação de Casassus (2007, p. 140) para quem “... a escola faz [...] diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade”. Esse ponto de vista encontra ressonância na determinação do Ministério da Educação, Brasil, (2005, p. 3) segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis”

Assim, ressalta-se o propósito central deste trabalho, que consiste em examinar as Políticas de Ações Afirmativas, na perspectiva da democratização do acesso a uma das etapas da educação, o Ensino Superior. Para alguns estudiosos, como Cunha (2017a) e Durham (2015), o país viu o advento tardiamente, considerando que, ao contrário do que ocorreu em alguns países da América Latina, a sua origem data do século XIX. Esse tipo de abordagem encontra respaldo também em Anísio Teixeira, que, em 1956, ao advogar um sistema democrático de educação para o Brasil, apelava para a necessidade de remontar às suas origens discriminatórias.

Visando minimizar as desigualdades a criação de um grupo de trabalho interministerial com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra aliada ao surgimento de diversos conselhos e a participação da comunidade negra na luta contra as desigualdades sociais entre negros e brancos contribuíram para uma mudança de postura em diversos segmentos da sociedade.

Um panorama sobre o ensino superior brasileiro mostra, de acordo com o Censo da Educação Superior, que há 8.052.254 de matrículas nos diversos tipos de cursos superiores, sendo 6.061.756 na rede privada e 1.990.498 na rede pública de ensino. Das matrículas públicas, 1.249.453 foram contabilizadas nas instituições federais, 623.710 nas estaduais e 117.335 nas municipais. Em termos percentuais, as matrículas em instituições privadas representaram 75,3% e as públicas 24,7%. Além disso, o Censo de 2016 registrou a existência de 2.407 instituições, sendo a expressiva maioria 87,7% da rede privada.

É notável a posição de destaque da rede privada em todos os itens analisados. Ora, sendo o objetivo da democratização combater esse caráter elitista, visto que o acesso ao conhecimento e aos benefícios materiais e simbólicos relacionados e prometidos pelo ensino superior continuavam associados à origem social e à trajetória escolar pregressa dos alunos, a democratização requerida, necessita de acordo com Santos (2018, p. 79) “atentar para as preocupações de Gouveia (1968) e Zago (2016), segundo as quais a expansão deverá vir acompanhada das condições materiais necessárias à garantia da permanência e sucesso”. Nesse sentido a complexidade da democratização vai além de abrir as portas da universidade, sendo necessário adotar medidas que assegurem a permanência e o êxito acadêmico.

É importante advertir para a polissemia subjacente ao conceito de democratização, para Velloso (2012, p. 406) a abrangência do termo implica desde “aumento de vagas, até processos centrados na inclusão social [...] que está associada ao ingresso de grupos ou camadas sociais até então [...] alijado”. Para Passos (2015, p. 157) “o campus está mais plural e democrático, mas não menos conflituoso e desafiador, exigindo que a universidade redescubra sua função social”. Tais argumentos reafirmam que a democratização do ensino superior não se reduz à questão do acesso, trata-se de uma problemática mais ampla que envolve outros aspectos.

1.2 Política de ações afirmativas

Quando a Lei de Cotas foi sancionada, diversas universidades federais já adotavam algum tipo de política de ações afirmativas. Elas são conjugadas no plural por não se tratar de uma única ação política, numa única área, e, sobretudo, por terem objetivos conjugados e estratégias diversificadas, portanto, plurais. Como diz Brandão (2007, p. 7), “no plural, porque tratam de medidas e critérios diferenciados, conforme sua formulação e aplicação, mas que têm em comum o mesmo objetivo: reparação mínima das desigualdades raciais acumuladas ao longo dos séculos” As políticas afirmativas no Brasil carregam essas premissas. No sentido mais restrito do que significam, as ações são nomeadamente chamadas de “afirmativas” porque sustentam a intenção política de combater efeitos negativos, em determinados grupos sociais marginalizados e excluídos, sem o direito garantido de acesso aos bens e serviços públicos de qualidade.

As ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou

cultural passada ou presente (Feres Junior & Zoninsein, 2006). Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente. Com essa intenção, o Ministério da Educação institucionalizou o *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO*, propondo a formação e/ou consolidação dos NEABs, sendo esses, responsáveis diretos para planejar, acompanhar e avaliar o Programa de Ações Afirmativas – PAAFs, nas instituições federais de ensino superior – IFES.

O Programa de Ações Afirmativas – PAAF, em desenvolvimento desde 2005, na instituição estudada, contempla as políticas que visam garantir a permanência, acompanhamento e ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionada aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e heteroidentificados.

O PAAF, da instituição estudada é composto de quatro eixos: o primeiro é o do acesso, sendo o principal que é conhecido como cotas. O segundo é a permanência que são políticas que a universidade deve ter vinculadas ao desenvolvimento do estudante, como o acesso ao restaurante universitário, a residência universitária ou auxílio moradia e bolsas acadêmicas.

Algumas universidades têm auxílio transporte e bolsas que possibilitam esse processo de permanência todas essas políticas são garantidas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que é gerenciado pela Pró-reitoria Estudantil. O terceiro eixo, se refere a possibilidade de reformular os currículos. Não adianta pessoas negras, quilombolas, com deficiência, indígenas e pessoas trans virem para dentro da universidade e os currículos não perceberem que esses sujeitos têm saberes e falas.

O quarto eixo é de produção do conhecimento, chamado de movimento social negro nas discussões étnico-raciais de uma etnociência, uma ciência que se preocupa em discutir questões vinculadas ao cotidiano dessas comunidades de negros, indígenas e quilombolas.

2. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia de uma IES pública.

Para tal, foi desenvolvida pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva pelo fato do estudo resguardar domínio em descrever um determinado fenômeno para ampliar conhecimento, assim como caracterizá-lo (Marconi & Lakatos, 2010). O estudo de campo tem sua importância à medida que o pesquisador necessita ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e busca reunir um conjunto de informações a serem coletadas e documentadas. O campo considerado foi o curso de odontologia da IES estudada.

Para a coleta dos dados foram utilizados análise documental e entrevistas. Participaram da investigação: seis (06) alunos do 4º e 5º período do referido curso pelo fato destes estarem vivenciando as atividades nos laboratórios de dentística, momento que requer a aquisição do Kit acadêmico, criando uma barreira financeira para a continuidade do curso. Além disso, o fato de entrevistar cotista e não cotista se justifica devido as diferenças na renda familiar, por definição do edital das cotas, implicando nas condições de permanência e de participação nas atividades didáticas do curso.

São quatro professores que lecionam no 4º e 5º períodos, entrevistá-los é importante pelo fato deles ministrarem as disciplinas relacionadas ao laboratório e clínica de dentística e, pela possibilidade deles serem os mediadores da implantação de políticas institucionais. Essa disciplina requer o uso do kit acadêmico, sem o qual não há como realizar práticas no laboratório de dentística.

Dois (02) gestores pertencentes ao Colegiado do curso foram entrevistados por serem os responsáveis por viabilizar o Projeto Político Pedagógico e pela implantação e acompanhamento das medidas adotadas pela instituição para a permanência dos alunos no curso.

Destacamos, um (01) representante do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena NEABI entrevistado, pelo fato de ser o responsável pelo Programa de Ações Afirmativas. São os seus membros quem avaliam e acompanham a implantação da política de ingresso e permanência dos cotistas na instituição.

A análise dos resultados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo na Modalidade Temática por ser “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2011 p. 201). Além disso, tem como objetivo descobrir os núcleos de sentidos da comunicação que representem algo para o alcance dos objetivos (Minayo, 2010; Bardin, 2011). Nela, o tema é a unidade de significação que se desprende de um texto analisado.

A análise do conteúdo seguiu as etapas imprescindíveis e sucessivas indicadas por Minayo e Costa (2019, p. 26). Após leitura atenta e exaustiva, até a impregnação (Minayo & Costa, 2019, p. 26) identificou-se, por meio de inferência, os núcleos de sentido que reorganizados resultaram em duas categorias temáticas: medidas de acompanhamento, permanência e correção das desigualdades e, contribuição da prática pedagógica para a permanência no curso

De acordo com a resolução 510/2014 do conselho nacional de saúde que regula a pesquisa envolvendo seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa sendo aprovado pelo parecer nº3.749.005 CAAE:20089419.7.0000.5013. Os que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados.

3. RESULTADOS

3.1 Medidas de acompanhamento, permanência e correção das desigualdades

O Programa de Ações Afirmativas tem como objetivo propiciar ações que viabilizem o acesso e permanência da população negra na universidade. Aprovado pelos Conselhos Universitário (CONSUNI) e de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o programa é estruturado em 04 (quatro) sub-programas: 1– Políticas de Cotas, 2- Políticas de Acesso e Permanência, 3- Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 4 – Políticas de Produção de Conhecimento.

Contém 13 metas físicas sendo a fundamental para essa pesquisa, as metas relacionadas aos eixos: 1) Política de apoio à permanência, que consiste em: gerenciar as bolsas acadêmicas, acesso ao restaurante e a residência universitária. Além da implantação do sistema de cotas para negros/negras com o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas; 2) Políticas curriculares e formação de professores.

Questionados sobre quais as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos estudantes cotistas no curso os professores responderam: *“Eu não conheço todas as medidas, mas sei que alguns alunos recebem bolsas da Pro Reitoria Estudantil”* P4, os demais professores desconhecem a existência destas medidas *“Infelizmente não conheço. Desconheço”* P3, *“Não, eu desconheço”* P2. *“Não conheço nenhuma medida específica”* P1.

As gestoras do curso responderam *“não conheço detalhadamente às medidas”, “desconheço o número de cotistas que tem acesso ao curso”, só “recentemente soube quais os cotistas evadiram-se do curso” “espero receber documento informando quem é cotista para acompanhar”* G1. A gestora G2 disse *“desconheço a existência de ações afirmativas”, “mas é necessário acompanhamento para esses estudantes”*.

De acordo com os dados coletados para esse estudo há entre os professores entrevistados e gestores do curso um desconhecimento das políticas de permanência para estudantes afro descendentes. Ambos não conhecem o que e quais são as ações efetivas de acompanhamento que garantam a permanência dos estudantes durante a sua formação inicial. Esse desconhecimento remete ao questionamento elaborado por Jesus (2018) quando reflete sobre racismo e o seu silenciamento nas instituições escolares, e pergunta *“Afinal, como combater aquilo que não se reconhece a existência?”* e aponta que as instituições escolares silenciam acerca do próprio racismo, e em consequência, silencia-se sobre os meios de combatê-lo.

Os estudantes relataram quais as medidas eles conheciam visando a permanência na instituição: *“bolsa permanência no valor de R\$ 400,00”* A1. *“Gratuidade de acesso no restaurante universitário”* A2. *Eu sou cotista e também conheço alguns amigos que são, é pouco mas dar para gente se virar, mais conheço muitos que não conseguiram, a seleção que concorri foram 3000 cotistas para 300 bolsas, imagina o sufoco para conseguir, muitos por conta do custo do curso, tem que trabalhar para se alimentar, transporte”* A3. *“Acesso a residência universitária”* A4, *“consegui uma bolsa por 1 período de 1 ano, dou 12 horas por semana, estudei no IFAL e tenho um certo domínio de informática, por isso consegui uma bolsa na seleção”*. A5 *“Eu sou beneficiado, na minha sala tem mais 3 alunos, em todos os períodos conheço alguns bolsistas, geralmente 1 ou 2 e também tem o auxílio moradia, que alguns colegas recebem para morar em Maceió, é um valor menor de R\$ 320,00 acho que poucos na odonto tem, conheço 2 pessoas que tem o auxílio emergência, que você entra com um requerimento junto a PROEST”*.A6 Todos conhecem alguém que recebe apoio

financeiro, mas essas ações não são diretamente voltadas para os afrodescendentes, são medidas adotadas para todos os estudantes. Em 2018 com recursos advindos do MEC, o quantitativo de bolsas permanência contemplaram 1.468 alunos de todos os cursos da instituição, destes 536 foram destinadas a quilombolas e indígenas (Santana; Cavalcante e Petta, 2019)

Os estudantes únicos que conheciam seus direitos, entretanto, as medidas adotadas não podem se restringir conforme Piovesan (2008, p. 889) afirma “a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico) [...] a justiça exige, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento da identidade”. Professores e gestores do curso desconhecem a existência das medidas adotadas, esses resultados convergem com estudos relacionados a permanência de cotistas, encontrados na literatura que foram realizados em diferentes universidades e períodos.

Pesquisa realizada por Albuquerque e Pedron (2018, p. 55) conclui que “o tema ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil”. Neste estudo, identificaram a existência de “dificuldades enfrentadas e a necessidade do olhar acadêmico sobre o tema” (Moehleck, 2004) e mostraram que anos após o estabelecimento dessa política, pesquisa realizada por Carvalho em 2011, identificou que 129 universidades já contavam com algum tipo de ação afirmativa. Destas, 94 instituições possuíam políticas voltadas para estudantes de escola pública, 67 voltadas para indígenas e 52 para negros.

O que pese o número de instituições que oportunizem o acesso as populações historicamente excluídas, poucos estudos são encontrados que façam referência sobre a permanência destes estudantes na instituição. Para Brandão Campos e Lima (2018, p. 25) “vista como uma forma de compensação, reparação das injustiças ou redistribuição das oportunidades, as Ações Afirmativas surgem hoje como uma das discussões mais urgentes do século XXI”.

Diante deste quadro a diretora do NEABI responsável por coordenar o PAAF política traçada pela IES visando entre outros aspectos a permanência dos estudantes, apresenta uma ampla explanação sobre o PAAF, *“Ele é composto de quatro eixos: o primeiro é a do acesso, sendo a principal que é conhecido como cotas. O segundo é a permanência que são políticas que a universidade deve ter para possibilitar o desenvolvimento das atividades*

de estudantes que entram via reserva de vagas para pessoas negras ou pessoas indígenas ou pessoa com deficiência. O terceiro eixo, se refere a possibilidade de reformular os currículos. O quarto eixo é de produção do conhecimento.” Entretanto, “há dificuldades para implementar esse acompanhamento” “não dispõe de recursos nem dados institucionais que subsidiem o planejamento e a proposição de ações afirmativas”

O trabalho de Duarte Junior (2018) versa sobre a incidência do princípio da transferência de renda sobre a assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras. Com este trabalho pode-se constatar que a adoção de bolsas e auxílios financeiros constituem carro-chefe entre as medidas de apoio a permanência discente, pela universidade pública estudada.

Em análise, a vice coordenadora tem ideia da presença, mas não sabe dimensionar o número de estudantes, percebe a dificuldade deles (cotistas) em continuarem com o curso pela questão financeira para a compra dos Kits acadêmicos exigidos para a prática de dentística, faz um paralelo com a clientela atendida pelo SUS, mas não apresenta nenhuma atitude que gere ou indique mudanças nesse quadro.

3.2 Contribuição da proposta pedagógica para a permanência no curso

O Projeto Político Pedagógico do Curso é um documento de referência conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. É por meio dele que as instituições de ensino exercem sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica, organiza o currículo, o espaço e o tempo de acordo com as especificidades de cada curso. Além da LDB, a proposta pedagógica do curso de odontologia, segue o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da saúde.

Fundamentada no desenvolvimento de competência e habilidades de acordo com as DCN (Brasil, 2014) o projeto pedagógico do curso de odontologia deverá estabelecer com clareza as intencionalidades que se deseja alcançar. Para que as intencionalidades possam ser realizadas a prática pedagógica deve se constituir em uma ação consciente e participativa substituindo a decisão pessoal pela coletiva (Nunes, 2017). Assim, o PPC deverá explicitar entre suas intencionalidades o perfil do sujeito a ser formado, envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Neste cenário institucional, a comunidade acadêmica desempenha papel fundamental na implantação das intencionalidades visando “eliminar ou reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias no contexto da educação, notadamente minorias raciais” (Albuquerque & Pedron, 2018, p. 70).

Questionados professores, gestores e estudantes sobre a prática pedagógica e a relação com a permanência dos cotistas no curso, a coordenadora do curso afirma “temos uma evasão no curso muito grande, porque é um curso caro, eles cursam geralmente os primeiros períodos porque só vão comprar instrumental a partir do 4º e 5º período, aí é quando começam de fato os problemas ... a causa é a insuficiência financeira”. Os estudantes reclamam “a proposta pedagógica não contribui, principalmente devido a necessidade de aquisição do Kit acadêmico que é muito caro” A1. “O valor da lista varia entre R\$3.000,00 e R\$4.000,00 e depende da cotação do dólar cada um compra seu próprio Kit acadêmico arcando com os custos, sem acesso a nenhum auxílio” A4. “A instituição não dá suporte nenhum agente que se vire, tem que correr atrás sozinho, conta com a solidariedade, mas não existe um planejamento pedagógico pois a instituição nos deixa largadas a própria sorte” A5. “Alguns contam com a solidariedade de colegas que já se formaram e que fazem a doação do Kit se não tiver fica sem nota e não participa das aulas práticas” A6.

Oliveira (2011) diz que o acesso ao ensino superior possibilita a chance de progressão pessoal e profissional e presume-se que a médio e longo prazo, a presença desses estudantes cotistas, em cursos mais concorridos, resultará na formação de especialistas negros em condições de competir por uma vaga no mercado de trabalho. Embora haja recursos do PNAES, os estudantes não lograram êxito ao reivindicar apoio institucional para aquisição de material, segundo a coordenadora: “a instituição não faz doação dos Kits, em certa oportunidade os alunos fizeram pressão e a administração geral ficou de providenciar, mas nunca cumpriu a promessa”.

Para Albuquerque e Pedron, (2018) os objetivos fundamentais para as ações afirmativas visam maximizar a inclusão dos grupos vulneráveis, a formação força de trabalho, a representatividade política e econômica dos grupos minoritários, o crescimento pessoal e profissional e o princípio da equidade. Entre estes objetivos o mais evidente é a inclusão por meio das cotas, por promover a diversificação etnicorracial nas salas de aulas em

prestigiados cursos, como Odontologia, Nutrição, Direito, Medicina que antes das cotas, não acolhiam estudantes negros.

Há evasão dos estudantes quando chegam ao 4º e 5º período, momento que ocorrem as aulas de práticas em laboratório encontram esse cenário, descrito pelos professores destes períodos: *“Não sei como os alunos fazem para ter acesso ao kit, eu desconheço se tem contrapartida da instituição”* P3. *“Com relação ao material na avaliação, nós sabemos da dificuldade do aluno em obtê-los. Só são penalizados quando o material que ele leva não é indicado para aquela prática, então se estiver faltando material que não vai interferir no atendimento, não sofre, mas se for interferir é prejudicado”* P4 *“os alunos são responsáveis por comprarem esses materiais, o que a gente ver é que eles se organizam em duplas para dividirem esses materiais”*. P1 *“o professor tira dúvida de como utilizar o material, mas a forma como vão adquirir isso eles buscam sozinhos Às vezes eles conseguem comprar usados ou comprar em conjunto para ter desconto”* P2.

É incontestável que o acesso de negros e negras à universidade aumentou significativamente nos últimos anos, mas segundo Brandão, Campos e Lima (2018, p. 1027) explicitam,

... ainda há um longo caminho a ser percorrido, de forma coletiva e articulada a fim de superar as diversas relações desiguais de poder, que se dão no âmbito das políticas públicas sociais. Tais políticas precisam superar relações de opressão que, muitas vezes, estão entranhadas na estrutura do sistema capitalista e, infelizmente, na concepção dos agentes sociais responsáveis pela criação, gerenciamento e avaliação dessas mesmas políticas.

Para a diretora do NEABI, responsável pela implantação das ações afirmativas na instituição afirma *“as medidas são insuficientes para a demanda e estão concentradas em aspectos relacionados a sobrevivência do estudante. Visam garantir moradia, alimentação e transporte. Além disso, as medidas de permanência não são exclusivas para os cotistas negros, elas atingem a todos os estudantes de baixa renda”*. Avaliar o impacto dessas políticas segundo Brandão, Campos e Lima (2018, p. 1026) trazem questionamentos sobre *“a qualidade de ensino, se os cotistas conseguem ou não acompanhar o rendimento acadêmico dos estudantes não cotistas”*. A diretora do NEABI continua justificando a não implementação das medidas *“passamos o tempo concentrada em resolver a equação, número grande de cotistas e o número muito pequeno de recursos para atender a esses cotistas”*.

O contexto histórico do processo de inserção de cotas no ensino superior brasileiro e a avaliação da implantação de ações afirmativas ressaltam no dizer de Passos (2015, p. 155) “a crescente explicitação do racismo da sociedade brasileira e das assimetrias nas condições de vida entre brancos e negros”

Questionada se as medidas adotadas para a permanência dos estudantes no curso, a diretora do NEAB avalia como positiva ao afirmar que “*a universidade tem feito o seu papel que é possibilitar institucionalmente que essas ações sejam feitas, sejam fiscalizadas sejam avaliadas inclusive com o controle do ministério público*”. Segundo constata-se da avaliação da diretora do NEAB, o PAAF abrangeu ações de dois entre os quatro eixos declarados em seu projeto, ou seja, ampliação do número de cotas e formação de servidores, deixando de fora o que traria da prática pedagógica referente ao eixo Políticas Curriculares e de Formação de Professor.

Os resultados desta pesquisa mostram que as ações afirmativas específicas para o grupo étnico racial que frequenta o curso de odontologia da instituição estudada, limita-se a investimentos financeiros, que mesmo assim, não são suficientes nem específicos para cotistas afrodescendentes, mas destinam-se a toda comunidade estudantil. São ações voltadas para a sobrevivência, bolsa permanência, acesso gratuito à residência e ao restaurante universitário.

São medidas de apoio a permanência fundamentadas no princípio da transferência de renda para a assistência estudantil. Numa determinada IES os estudantes têm acesso a essas bolsas e auxílios a partir de Editais publicados pela PROEST abrange bolsa auxílio pró graduando, bolsa monitoria, assistência para o restaurante universitário, auxílio a alimentação, assistência a residência universitária, auxílio moradia (Edital n. 02/2019 PROEST/UFAL).

Neste contexto, o PAAF/ deveria vislumbrar a possibilidade de viabilizar a implantação de políticas que promovam “o desenvolvimento das atividades que a universidade deve ter para possibilitar o desenvolvimento das atividades de estudantes que entram via reserva de vagas” conforme preconiza o eixo 2 do referido documento. Além disso realizar estudos que contemplem a reforma curricular”, estimulando a produção do conhecimento sobre as discussões étnico-raciais estimulando professores, estudantes, gestores, a indicarem respostas aos questionamentos sobre a prática pedagógica e sua adoção no referido curso.

Assim, investir na redução das desigualdades é um fator importante para promover a permanência dos estudantes no curso. Implantar as ações afirmativas estabelecidas pela instituição não se trata de concessão e sim de um direito que foi usurpado em virtude de sua raça e/ou classe social.

4. CONCLUSÃO

Nos estudos relacionados à questão da permanência do estudante cotista é consenso que estes carecem não somente de políticas de assistência estudantil de caráter financeiro, mas também de políticas que de fato interfiram na realidade concreta da universidade. Esse problema pode ser minimizado com práticas pedagógicas inclusivas, entretanto o desconhecimento dos professores e gestores sobre a existência de cotistas no curso e das medidas que a instituição adota para a permanência destes alunos no curso. O enfrentamento cotidiano das dificuldades para aquisição do kit acadêmico, material considerado obrigatório para a sua formação, junto a outras demandas relacionadas a sua própria subsistência os leva a criarem estratégias que passam pelo apoio familiar, solidariedade dos colegas de turma e de alguns professores, trabalhar nos finais de semana, pois a bolsa permanência nem todos conseguem. Não há indícios de acolhimento ou orientação por professores e gestores do curso, são largados “à própria sorte” vivenciando um cotidiano acadêmico de violência simbólica e racismo institucional oriundas das desigualdades socioeconômicas e raciais.

A ausência de orçamento específico do PAAF é o aspecto mais limitador para garantir a execução das medidas que visem a permanência no curso dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. Além disso, os cortes orçamentários efetivados pelo Governo Federal para os próximos anos, por sua vez, poderá limitar mais ainda, os novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e, portanto, haverá um prejuízo profundo nas ações sociais da IES e demais instituições federais do Brasil. É necessário ainda que a direção da Faculdade de Odontologia, tome as devidas providências para garantir que os cotistas sejam respeitados e valorizados em seus direitos frente à comunidade universitária e, mais especificamente, frente aos professores do curso.

Os resultados mostram que o desconhecimento dos professores e gestores sobre a existência de cotistas no curso e das medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência no curso impedem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, as medidas adotadas pela instituição não são suficientes para garantir a permanência dos

estudantes, apesar disso, a solidariedade e o esforço pessoal é o que mantém os estudantes no curso.

5. REFERÊNCIA

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bergamaschi, M., Doeber, M., & Brito, P. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), p.37-53, jan/abr
- Brandão, Jéssica Justino; Campos, Margarida de Cássia; Lima, Ângela Maria de Sousa (2018). Políticas de ações afirmativas desafiando relações desiguais de poder: acesso/permanência na Universidade Estadual de Londrina. *Geographia Opportuno Tempore*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 24 - 44
- Brasil. (1973). *Lei nº. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm> Acesso em: 19 set. 2018.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- Brasil. (2005). *Lei nº. 11.128, de 26 de junho de 2005*. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2o da Lei nº.11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2005.
- Brasil. (2012). *Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 20 dez. 2014.
- Brasil. (2012). Presidência da República. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2012). Presidência da República. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- Brasil. (2013). Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://ip.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/pnad_brasil_2012.pdf> Acesso em 26 abr.2019.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Indicador de qualidade das instituições de ensino superior*. Brasília. Disponível a partir de <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- Brasil. (2014.). Presidência da República. *Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Câmara dos Deputados, Brasília- DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 24 mar. 2018.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de Outubro de 1988 Disponível a partir de em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 06 fev. 2019.
- Carvalho, J. J. (2016). *A política de cotas no ensino superior. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, CNPQ, Universidade de Brasília, MEC.
- Cunha, L. A. (2015). *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. *Educ. Soc.*, 28(100), 809-829.
- Cunha, L. A. (2017). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc., Campinas*, 88, Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 julho 2019.

- Feres Júnior, J., & Zoninsein, J. (2006). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB.
- Feres Júnior, J., & Zoninsein, J. (2008). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro, IUPERJ
- Jesus, R. E. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, 34, e167901.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.
- Moehlecke, S. (2017). *Fronteira Da Igualdade No Ensino Superior: Excelência E Justiça Social*. (Tese Doutorado), Programa De Pós-Graduação Em Educação, Faculdade De Educação Da Universidade De São Paulo, São Paulo.
- Munanga, K. (1996). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.
- Munanga, K. (2005). *Superando o Racismo na Escola*. Disponível Em [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Secad/Arquivos/Pdf/Racismo_Escola.Pdf](http://Portal.Mec.Gov.Br/Secad/Arquivos/Pdf/Racismo_Escola.Pdf). Acesso Em 11 Set. 2019.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2006). *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global.
- Oliveira, A. C., & Soares, M. S. (2002). *Educação Superior No Brasil*. Brasília: Capes.
- Passos, Joana Célia dos. (2015) Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas, *Educação em Revista*, Belo Horizonte. V.31 n.02, p. 155-182, Abril-Junho.
- Santana, I. P., Cavalcante, J. A., & Petta, L. A. (2019). A Herança Internacional da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Anais Intercon Nacional*.
- Santos, B. De S., Almeida Filho, N. (2018). *A Universidade No Século XXI: Para Uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Santos, Adilson Pereira dos (2018). Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras. Tese de Doutorado, UFMG, Belo Horizonte. 221 fl.
- Santos, J. T., & Queiroz, D. M. (2017). Sistemas de Cotas: um Multiculturalismo Brasileiro? *Cienc. Cult., São Paulo*, 59 (2). Available From<[Http://Cienciaecultura.Bvs.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0009-67252007000200017&Lng=En&Nrm=Iso](http://Cienciaecultura.Bvs.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0009-67252007000200017&Lng=En&Nrm=Iso)>.
- Santos, M. R. N. (2019). *Cotas Socio raciais: para Além das Classes e das Raças*. Maceió: Ufal.
- Universidade Federal de Alagoas. (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia*. [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/Graduacao/Projetos-Pedagogicos/Campus-Maceio/Ppc-Odontologia.Pdf/View](http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/Graduacao/Projetos-Pedagogicos/Campus-Maceio/Ppc-Odontologia.Pdf/View). Acesso Em 27 Jan. 2020..
- Universidade Federal de Alagoas. (2017). *Serviços Oferecidos Aos Estudantes da UFAL*. Disponíveis Em [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/O-Estudante/Assistencia-Estudantil/Servicos-Oferecidos](http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/O-Estudante/Assistencia-Estudantil/Servicos-Oferecidos). Acesso Em 11 Out. 2019.
- Universidade Federal de Alagoas. (2019). *Projeto para Implantação do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Alagoas*. Maceió.
- Zoninsein, J., & Feres Junior, J. (2008). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Rio De Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: EDUFMG.

OPINIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA SOBRE EL USO DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Luis Manuel Soto-Ardila¹, Ana Caballero Carrasco², Lina Melo Niño³, Ricardo Luengo González⁴

^{1,2,3 y 4}Dep. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura, España.
luismanuel@unex.es¹; acabcar@unex.es²; lvmelo@unex.es³; rluengo@unex.es⁴

Resumen. La robótica educativa cada vez está más presente en la educación de los niños. La curiosidad por aprender a crear robots o por programarlos, genera nuevas inquietudes entre los alumnos que pueden resultar positivas para el aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos, tal y como se puede observar al analizar la literatura sobre el tema. Este estudio pretende analizar cuáles son las opiniones de 25 estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Primaria acerca del uso de la robótica para enseñar contenidos matemáticos. Para el análisis de los datos se ha optado por una metodología cualitativa de forma que las narraciones del alumnado se analizaron a través del software WebQDA. Los resultados nos muestran que todos los alumnos de la muestra, independientemente del género, se muestran a favor del uso de este tipo de recursos puesto que consideran mayores los beneficios que las desventajas.

Palabras clave: Robótica Educativa; WebQDA; Futuros Maestros; Matemáticas, Educación Matemática.

USE OF A QUALITATIVE METHODOLOGY FOR KNOWLEDGE OF THE OPINIONS OF FUTURE PRIMARY TEACHERS ABOUT THE USE OF EDUCATIONAL ROBOTICS FOR TEACHING MATHEMATICS

Abstract. Educational robotics is more and more present in the education of children. Curiosity to learn to create robots or to program them, generates new concerns between students that can be positive for learning certain mathematical contents, as can be seen when analyzing the literature on the topic. This study aims to analyze the opinions of the students of the 3rd Primary Education Degree about the use of robotics to teach mathematical content. The methodology used focuses on the qualitative analysis of the data and the sample was 25 students, and to do this study, the texts were analyzed using the WebQDA software. The results show us that all the students in the sample, independently of gender, are in favor of the use of this type of resources because they consider much greater their benefits than their disadvantages.

Keywords: Educational Robotics; WebQDA; Future Teachers; Mathematics; Mathematic Education.

1. INTRODUCCIÓN

La robótica educativa en el contexto de la educación presenta progresivamente una mayor importancia como herramienta de enseñanza/aprendizaje a pesar de no formar parte integrada en la formación académica formal. Hoy en día son cada vez más los jóvenes, adolescentes y adultos que presentan inquietudes sobre la programación y el mundo de los robots, permitiendo convertir esto en un recurso útil para enseñar.

Igualmente, cada vez son más los autores que estudian los beneficios o perjuicios que la robótica educativa puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Así, Márquez y Ruíz (2014) se centran en estudiar la influencia que puede tener la robótica educativa en el ámbito de la Educación Secundaria mediante la impartición de cursos de robótica de carácter presencial (con una parte de trabajo virtual) en varios colegios. Estos autores perciben que los alumnos participantes muestran un gran interés y motivación.

En la misma línea, Moreno, Muñoz, Serracín, Quintero, Pittí y Quiel (2012) se centran en el análisis de la robótica educativa como instrumento motivacional y facilitador de conocimientos. Entre sus resultados destacan cómo el aprendizaje de conceptos abstractos o complejos pueden ser aprendidos de una forma sencilla con el uso de la robótica educativa.

Autores como Barrera (2015), hacen uso de la metodología cualitativa con el objetivo de determinar si el uso de la robótica educativa consigue motivar tanto a los docentes como a los alumnos de Educación Primaria. Concluyen que llegan a presentar un mayor interés “por desarrollar habilidades que les permitan la construcción de saberes, para dar un uso fundamentado, responsable y crítico a la tecnología” (p. 215).

Consideremos importante indagar sobre cuáles son las opiniones que los futuros maestros de Educación Primaria tienen acerca de la robótica educativa desde un enfoque cualitativo. Este enfoque nos permite recoger una mayor cantidad de información y poder encontrar las causas por las que los futuros maestros consideran la robótica educativa como una herramienta beneficiosa o perjudicial. Ello nos aportará información sobre la implicación de los futuros maestros en la implementación de la robótica educativa así como del conocimiento de este recurso didáctico.

1.1 Robótica Educativa

La robótica educativa es una metodología que se encuentra en pleno auge, aunque no es algo nuevo que acabe de “emerger”. Ya desde el año 1983, se empezaba a crear el primer lenguaje de programación, “Logos”, originado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Moreno et al, 2012). Poco a poco, dicho lenguaje se ha ido modificando y actualizando hasta simplificarse tanto que cualquier niño puede aprender dedicándole un poco de tiempo. Cada vez es más frecuente ver robots en los distintos ámbitos de la vida, desde la salud, hasta el ámbito militar. Del mismo modo, la educación está incorporando este tipo de recursos en las aulas, aunque no formalmente aún, con el objetivo de conseguir un aprendizaje más motivador y eficiente.

Carrasco (2017) indica que el uso de la robótica en la educación permite apoyar las habilidades creativas, comunicativas, digitales y productivas, convirtiéndose en una buena estrategia para innovar y producir cambios en las ideas y actitudes de los estudiantes y maestros.

Es por ello que la robótica educativa ha ido introduciéndose progresivamente en el aula como actividad extraescolar, hasta que, en países como Corea e India, al ver las posibilidades educativas de la robótica, la comenzaron a introducir dentro del aula, llegando a reformular su sistema educativo (García, 2010).

Ruiz (2007) afirma que la robótica educativa parte de las teorías de Piaget, las cuales mostraban que el aprendizaje solo existe si hay una intervención por parte del estudiante en la construcción del objeto de conocimiento en cuestión, o lo que es lo mismo, para que el aprendizaje sea posible, es necesario que el alumno sea el encargado de manipular y construir el propio robot.

En este sentido, autores como Ortiz, Ríos y Bustos (2012) consideran la robótica educativa como una forma de consolidación de los conocimientos de los alumnos.

En definitiva, la robótica es una herramienta que, utilizada dentro del aula, permite al maestro hacer más sencillo el proceso de enseñanza/aprendizaje, además de propiciar el desarrollo de numerosas competencias, como puede ser la iniciativa, la socialización o la creatividad (Bravo y Forero, 2012).

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS (O LIMITACIONES) DEL USO DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA

A lo largo de los años se han ido realizando numerosas investigaciones en las que se ha puesto de manifiesto cuáles son las ventajas o desventajas del uso de la robótica en el ámbito educativo.

Investigaciones como la de Fagin y Merkle (2003) indican la motivación, algo fundamental para conseguir un mayor aprendizaje de calidad, como una de las ventajas del uso de la robótica educativa en la educación. Igualmente, Mauch (2001) explica que los niños ven la robótica como si fuera un juguete, haciendo que estén más motivados por aprender. Esto hace que se diviertan mientras trabajan y aprendan de forma constructiva (Jacobsen y Jadud, 2005).

En relación a las desventajas o limitaciones que presenta la robótica educativa, no son muchos los trabajos en los que se ponen de manifiesto; sin embargo, la principal desventaja, en la que están de acuerdo muchos investigadores, es el alto coste que presenta. El precio de los kits de robótica suele girar en torno a los 300€, haciendo que sea inaccesible para muchas personas (Vega-Moreno, Cufi , Rueda, & Llin s, 2016) y centros educativos. Cada vez son m s las empresas que trabajan la rob tica educativa, pero los altos precios de las inscripciones son igualmente inaccesibles para muchas familias.

3. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es conocer las opiniones que presentan los estudiantes del tercer curso del Grado de Educaci n Primaria (Universidad de Extremadura, Facultad de Educaci n, Badajoz), sobre los inconvenientes y ventajas de la rob tica educativa como herramienta de ense anza, as  como sobre el uso que pueda tener en la ense anza de las matem ticas.

4. METODOLOG A

El presente estudio se enmarca en el contexto de los alumnos del Grado de Educaci n Primaria de la Universidad de Extremadura, a los que se les plante  una actividad de reflexi n. Con esa actividad, se pretend  obtener las opiniones que los alumnos tienen sobre la rob tica educativa, permitiendo conocer su visi n acerca de las ventajas y desventajas que su uso presenta.

La muestra utilizada para esta investigaci n fue de 25 alumnos del tercer curso del Grado de Educaci n Primaria que en el semestre anterior han participado en actividades pr cticas con rob tica educativa, concretamente con LEGO Education WeDo 2.0.

Para la recogida de datos, se desarroll  una tarea en la que se les plante  una pregunta impulsora que les permitiera reflexionar sobre el tema en cuesti n. Para ello se utiliz  el campus virtual de la Universidad de Extremadura. La pregunta impulsora es una cuesti n abierta que permite al alumno reflexionar sin llegar a “contaminar” sus respuestas. De esta forma el alumno escribir  y reflexionar  seg n sus propios criterios. La cuesti n a reflexionar fue: “Reflexiona y opina sobre las ventajas e inconvenientes de la introducci n de la rob tica en el aula de Educaci n Primaria. Adem s, indica su utilidad para el proceso de Ense anza/Aprendizaje de las matem ticas”.

Tras la respuesta de los alumnos a la tarea, se procedió a la depuración, sistematización y análisis de los datos obtenidos. Para ello se siguieron los siguientes pasos, obtenidos de Soto-Ardila, Melo, Caballero y Luengo-González (2019):

- Identificar las unidades de información.
- Categorizar dichas unidades.
- Codificar las unidades añadiéndolas a su categoría correspondiente.
- Añadir otras categorías libres que surjan en el proceso de codificación y que no se habían tenido en cuenta previamente.
- Analizar las unidades de información.

Estos pasos permiten elaborar el sistema de categorías provisional (tras la lectura previa de los textos obtenidos). Después de su elaboración, dicho sistema de categorías debe de ser validado. El proceso de validación consiste en un consenso entre varios investigadores, los cuales, categorizan textos al azar y se buscan coincidencias entre los sistemas de categorías (se obtuvo un coeficiente de Kappa del 0.86). Tras la realización de los cambios pertinentes del sistema de categorías se obtuvieron un total de 13 categorías agrupadas en 2 dimensiones. A cada una de las categorías, además, se le asignó un código que permite identificarlas de forma simplificada. En la Tabla 1 se puede observar el sistema de categorías definitivo.

Tabla 1. Sistema de Categorías.

Dimensiones	Categorías
A. Ventajas de la Robótica Educativa	A1. Desarrollo de la creatividad e imaginación.
	A2. Desarrollo del pensamiento crítico, lógico y la resolución de problemas.
	A3. Fomenta la libertad de expresión.
	A4. Herramientas eficaces para comprender mejor los contenidos (aprendizaje significativo).
	A5. Desarrollo de habilidades (observación).
	A6. Enseñanza de competencias transversales.
	A7. Enseñanza motivadora, lúdica, divertida, entretenida.
	A8. Desarrollar habilidades motoras.
B. Desventajas de la Robótica Educativa	B1. Difícil acceso al material (precios y mantenimiento caro).
	B2. Errores al desarrollar las prácticas con robots (por ejemplo, problemas al conectar los robots con el ordenador).
	B3. Desfase ocasionado por los robots (por ejemplo, exactitud a la hora de hacer giros).
	B4. Requiere de una mayor formación del docente.

B5. Puede distraer a los alumnos, alborotando la clase.

Todo este proceso de análisis, creación de dimensiones, categorización y codificación se realizó a través del Software de Análisis Cualitativo WebQDA (Neri, Costa, & Moreira, 2011), un programa que nos da muchas facilidades de trabajo dado que, al estar en la nube, podemos acceder desde cualquier lugar, al mismo tiempo que permite analizar cualquier tipo de soporte (vídeo, audio, imágenes o texto).

5. RESULTADOS

En el presente apartado se detallan los resultados obtenidos basándonos en el problema de investigación inicialmente planteado.

Como indicamos previamente, hemos obtenido dos dimensiones de nuestro estudio: “a. Ventajas de la robótica educativa” y “b. Desventajas de la robótica educativa”.

Como se puede ver en la siguiente figura, los alumnos de la muestra destacaron las siguientes ventajas del uso de la robótica como herramienta de enseñanza:

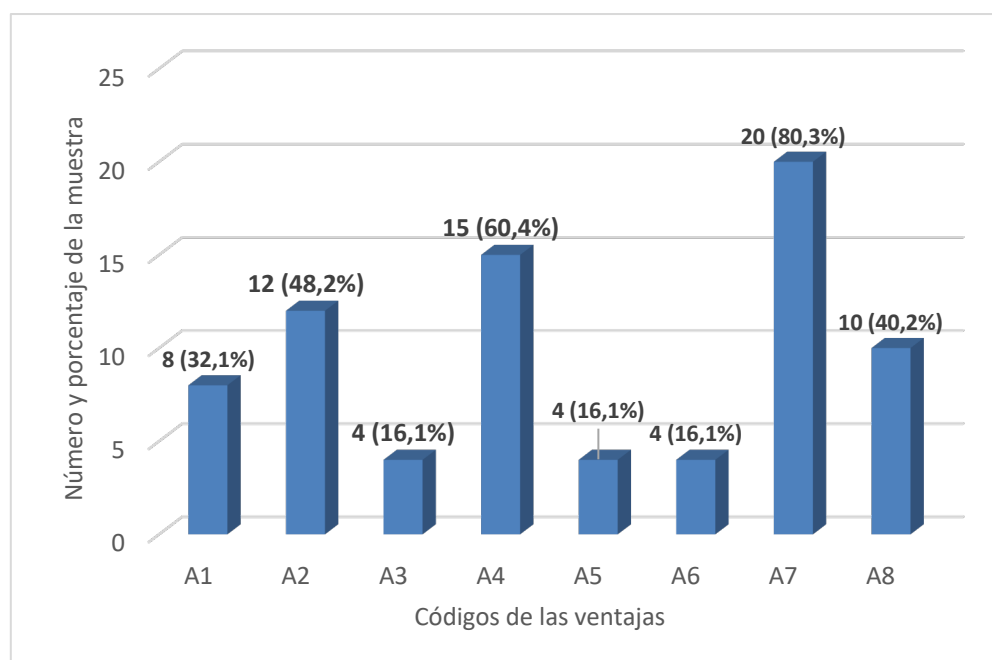


Figura 1. Ventajas del uso de la robótica educativa.

Como se puede observar, la mayor parte de los alumnos de la muestra (80,3%) consideran como ventaja fundamental la “Enseñanza motivadora, lúdica, divertida, entretenida (A7)”. Estos son algunos fragmentos de texto que aluden a dicha categoría:

[...] Así como plantear y preparar actividades que les resultan atractivas y muy entretenidas, ya que se sale de lo que habitualmente se suele trabajar en un aula de dicho nivel académico. [...] (Participante 7).

[...] Algunas ventajas son: [...] aprenden de forma divertida [...]. (Participante 14).

Otras de las ventajas por las que la robótica educativa puede ser beneficiosa para los alumnos, es porque la consideran como unas “Herramientas eficaces para comprender mejor los contenidos (aprendizaje significativo) (A4)”.

En este caso, el 60,4% de los alumnos de la muestra estaban de acuerdo con que, usando la robótica, los alumnos podían conseguir un aprendizaje más significativo. Algún ejemplo:

[...] Este trabajo se refleja en un mayor aprendizaje por parte del alumnado, ya que este tipo de tareas se pueden integrar en diferentes áreas. El aprendizaje está basado principalmente en el trabajo de actividades, ofreciendo más oportunidades de aprender [...]. (Participante 10).

Un 48,2% y un 40,2% de los sujetos aluden al desarrollo del pensamiento crítico, lógico y la resolución de problemas (A2) y al desarrollo de habilidades motoras, respectivamente (A8) como potencialidades de la robótica educativa.

Sólo un 32% manifiesta como preeminencia de este recurso el desarrollo de la creatividad y la imaginación (A1).

[...] Desarrolla sus habilidades para la resolución de problemas y para la investigación. [...]. (Participante 23).

[...] Otra ventaja es que además de estimular la imaginación, ayuda a desarrollar las habilidades motoras y potenciar la confianza. [...]. (Participante 22).

Son una minoría (un 16,1%) los que indican que la robótica educativa puede ser un recurso para el fomento de la libertad de expresión (A3), el desarrollo de habilidades como la observación (A5) y para la enseñanza de competencias transversales (A6).

[...] El uso de la robótica en el aula ayuda a mejorar el rendimiento académico, fomentando la libertad de expresión, convirtiendo al alumnado en personas versátiles y creativas [...]. (Participante 20).

[...] El hecho de observar ellos mismos en persona el comportamiento de esas máquinas resulta más efectivo e interesante para los alumnos, además de aprender mucho más que si lo estuvieran viendo por el libro de texto [...]. (Participante 1).

[...] El uso de robots se puede entender como una actividad transdisciplinar, debido a que puede ser desarrollado en varias disciplinas, como en TICs, geometría, tecnología, etc. [...]. (Participante 19).

Si tenemos en cuenta las desventajas que, para los alumnos de la muestra, la robótica educativa presenta, se puede hacer mención al siguiente gráfico:

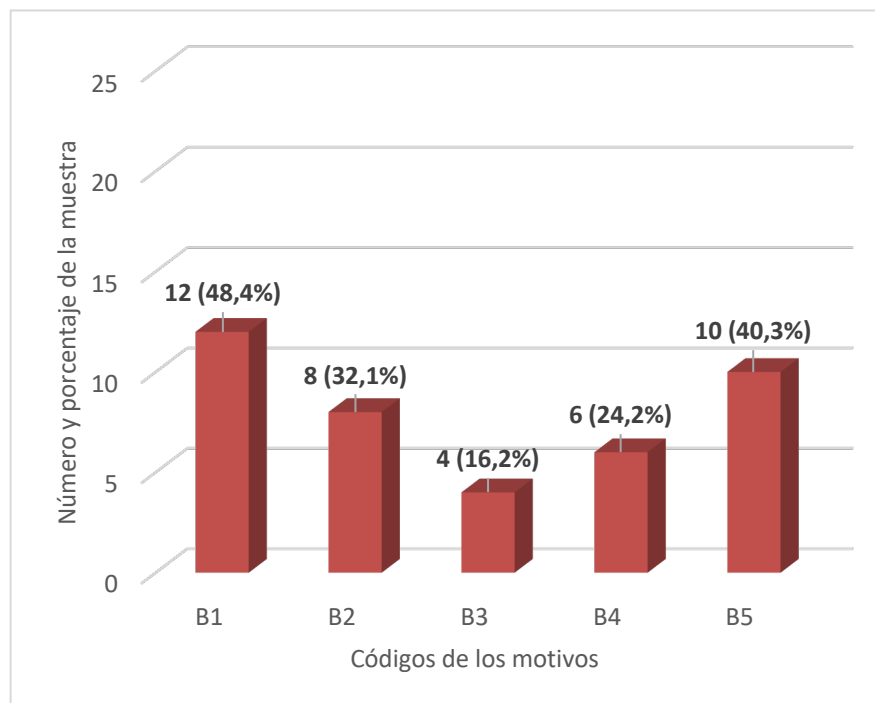


Figura 2. Desventajas del uso de la robótica educativa.

El gráfico anterior nos muestra que, para la mayor parte de los alumnos de la muestra (48,4%), la principal desventaja del uso de este tipo de recursos es el “Difícil acceso al material (precios y mantenimiento caro) (B1)”, coincidiendo en que no todos los centros pueden acceder a dicho material si no es con ayudas del Estado, impidiendo que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de acceso:

[...] Otro inconveniente para el centro sería el coste económico que supone el adquirir ciertos robots, pero con subvenciones del Estado u otras ayudas podría llevarse a cabo [...]. (Participante 3).

[...] Los precios son elevados y es más bien para personas privilegiadas porque tiene un mantenimiento caro [...]. (Participante 5).

Otras de las desventajas que se pueden destacar del presente estudio es que, este recurso “puede distraer a los alumnos, alborotando la clase (B5)”.

El 40,3% de los estudiantes del grado piensan que, utilizando la robótica educativa no siempre se pueden obtener beneficios, puesto que, si no se sabe guiar bien la clase, puede convertirse en un caos y ser contraproducente:

[...] En segundo lugar, hay grupos de alumnos muy inquietos con los que realizar este tipo de innovaciones a veces supone un inconveniente en lugar de una ventaja [...]. (Participante 12).

[...] Como inconveniente cabe tener en cuenta que, en una clase en la que haya alumnos revoltosos, esto puede dar pie a que las actividades que propongamos resulten una distracción para el alumnado [...]. (Participante 9).

En menor medida, el alumnado indica como desventajas los posibles errores que surgen al desarrollar las prácticas con la robótica educativa (B2), (3,12%), a la formación que requiere por parte de los docentes (B4) (24,2%) y al desfase ocasionado por los robots (B3) (16,2%).

[...] Otro inconveniente sería que todos los centros no están dotados de una alta red de ordenadores y aparatos electrónicos, por lo tanto, esta introducción de la robótica es complicado introducirlas en colegios [...]. (Participante 15).

[...] Por último, es necesario que los maestros reciban una formación básica en estos contenidos para poder trasladarlo a sus alumnos, y repito, en muchas ocasiones esto no es así. [...]. (Participante 6).

[...] Las desventajas de usar la robótica en clase: [...] Exactitud en los resultados. [...]. (Participante 8).

Con respecto a la cuestión de sexo, resulta necesario comenzar detallando la proporción que existe entre los hombres y las mujeres de la muestra.

Tabla 2. Número de chicos y chicas de la muestra.

Hombres	Mujeres
12	13

Como se puede observar en el gráfico siguiente, tras analizar todas las reflexiones de la muestra, se pudo concluir que, el 100% de los alumnos, aun conociendo las limitaciones que la robótica puede presentar, estaban a favor de utilizarla como recurso didáctico, con lo que el sexo no supone ningún problema a la hora de emplear estas nuevas herramientas.

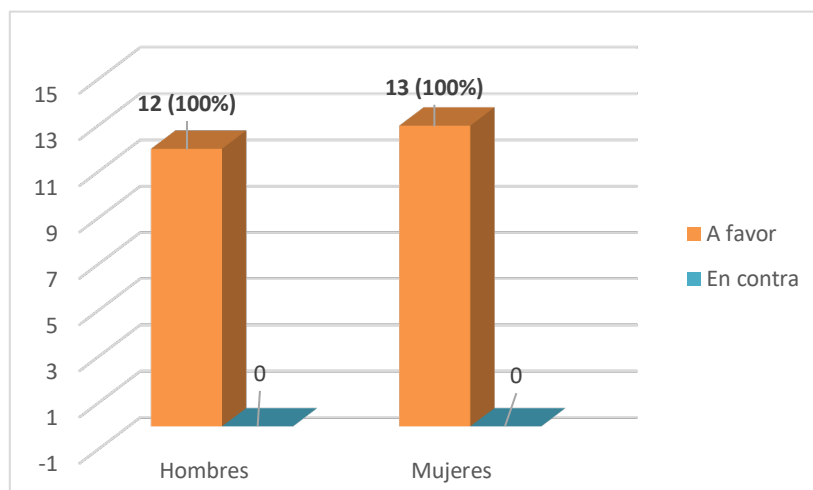


Figura 3. Relación entre el género y las opiniones (a favor o en contra) sobre la robótica educativa.

Algunos ejemplos obtenidos de las reflexiones analizadas son:

[...] En mi opinión, creo que el uso de la robótica en las aulas puede significar una nueva forma de enseñanza práctica, en la que el niño manipula directamente todos los materiales en una situación determinada, ayudando así a la comprensión de todos los conceptos trabajados en la sesión [...]. (Participante 6).

[...] En conclusión, creo que la robótica es una muy buena opción como herramienta de enseñanza y aprendizaje, fomenta la creatividad en el alumnado, les ayuda a resolver problemas de modo creativo y despierta una gran curiosidad en ellos, que de una manera o de otra, son científicos en potencia, con muchas ganas de aprender y de conocer cosas nuevas [...]. (Participante 20).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede decir que se ha alcanzado el objetivo propuesto para esta investigación: “conocer las opiniones que presentan los estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Primaria (Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz), sobre los inconvenientes o ventajas que pueda tener la robótica educativa como herramienta de enseñanza, así como el uso que pueda tener en la enseñanza de las matemáticas”.

Como se ha podido observar en esta investigación, para los alumnos de la muestra el hecho de utilizar la robótica educativa como recurso, presenta numerosas ventajas, aunque también muestra algunos inconvenientes.

Con respecto a los beneficios, del mismo modo que Fagin y Merkle (2003) afirmaban, la robótica educativa, para los futuros maestros, es una fuente de motivación para el alumnado, dado que les proporciona un aprendizaje lúdico y entretenido.

En relación a las desventajas que puede presentar, el alto precio de los materiales es uno de los factores que más preocupa, puesto que, si no existe una financiación por parte de los organismos públicos, no pueden emplearse este tipo de recursos (Vega-Moreno, Cufí, Rueda, & Llinás, 2016).

En concordancia con Bravo y Forero (2012), otro aspecto a destacar es la relevancia que el uso de la robótica puede tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que, con ella se puede lograr un aprendizaje más sencillo y significativo por parte del alumno, además de propiciar ciertas competencias como puede ser la iniciativa, la socialización o la creatividad. Esto hace que surja la incógnita de por qué no se utiliza en mayor medida la robótica educativa en las escuelas.

Para terminar con la conclusión, resulta importante hacer una mención a la metodología cualitativa en las investigaciones, puesto que, el hecho de emplear este tipo de metodologías permite una obtención de grandes cantidades de datos y ahondar más en los motivos por los que las personas presentan una opinión u otra.

Agradecimientos. Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (contrato FPU, código FPU17/00897) y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Junta de Extremadura (Proyecto GR18115).



Unión Europea

**Fondo Europeo de Desarrollo
Regional. Una manera de hacer
Europa.**



Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital

7. REFERENCIAS

- Barrera, N. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Praxis & Saber*, 6(11), 215-234.
- Bravo, F., & Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Education in the knowledge society*, 13(2), 120-136.
- Carrasco, M. (2017). *Robótica educativa: aplicación metodológica en las aulas de primaria* (Trabajo Final de Grado), Universidad de Málaga, Málaga.
- Fagin, B., & Merkle, L. (2003). Measuring the effectiveness of robots in teaching computer science. *Proceedings of the 34rd SIGCSE technical symposium on computer science education*, 35, 307-311. DOI: 10.1145/792548.611994.
- García, E. (2010). *Guía didáctica para el Responsable del programa Robótica Educativa - Ciclo escolar 2012-2013*. Sinaloa, México, SEPyC.
- Jacobsen, C. L., & Jadud, M.C. (2005). Towards Concrete Concurrency: occam-pi on the LEGO Mindstorms. *SIGSE*, 37(1), 431-435.
- Márquez, J. E., & Ruíz, J. H. (2014). Robótica educativa aplicada a la enseñanza básica secundaria. *Revista DIM*, 30, 1-12.
- Mauch, E. (2001). Using technological innovation to improve the problem solving skills of middle school students. *The Clearing House*, 75 (4), 211–213.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J. R., Quintero, J., Pittí, K., & Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *TESI-Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 74-90.
- Neri, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA, *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*, pp. 49-56, 2011.
- Ortiz, J., Ríos, A., & Bustos, R. (2012). Laboratorio móvil tecno educativo: cursos de robótica de bajo costo para la alfabetización científica y tecnológica. *Education in the knowledge society*, 13(3), 145-161.
- Ruiz, E. (2007). *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Díaz de Santos.
- Soto-Ardila, L. M., Melo, L., Caballero, A., & Luengo-González, R. (2019). Estudio de las opiniones de los futuros maestros sobre el uso de los videojuegos como recurso didáctico a través de un análisis cualitativo. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 33, 48-63. DOI: 10.17013/risti.33.48-63.
- Vega-Moreno, D., Cufí, X., Rueda, M. J., & Llinás, D. (2016). Integración de robótica educativa de bajo coste en el ámbito de la educación secundaria para fomentar el aprendizaje por proyectos. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 162-175. ISSN: 2386-4303.

ANÁLISE DE CONTEÚDO UTILIZANDO O WEBQDA: OPÇÃO METODOLÓGICA PARA CARACTERIZAR UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Davys Moreno¹, António Moreira¹, Oksana Tymoshchuk¹ e Carlos Marques²

¹Universidade de Aveiro, Portugal. davys.moreno@ua.pt

³Conservatório de Música da Escola Artística Calouste Gulbenkian, Aveiro, Portugal

Resumo. Com a finalidade de contribuir para a Educação Inclusiva das crianças com Necessidades Especiais no Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal, iniciou-se no ano de 2018 um projeto de Investigação-Ação. O nosso objetivo é mostrar os resultados do diagnóstico realizado sobre a caracterização da criança com Paralisia Cerebral que originou o estudo. Para isso, foram realizadas nove entrevistas, considerando a encarregada de educação e os diferentes profissionais de educação e de saúde que trabalham com ela. Toda a informação compilada foi organizada e estudada mediante análise de conteúdo suportada por software na plataforma webQDA, recorrendo às ferramentas Fontes, Codificação e Questionamento, o que se revelou ser eficaz para a sua caracterização. Os resultados obtidos permitem observar que os entrevistados consideram relevante as características pessoais da criança numa perspetiva temporal. Ou seja, referem aspetos que remetem para o seu passado, presente e suas perspetivas futuras. Em todos estes aspetos evidencia-se a importância dada à utilização de Produtos de Apoio, às adaptações curriculares e à rede de apoio (pessoas) para que a criança em estudo tenha sucesso, nomeadamente na Aprendizagem da Música. Evidencia-se a necessidade de potenciar os diferentes fatores existentes nos contextos (meio envolvente), promovendo as acessibilidades.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; webQDA; Paralisia Cerebral; Inclusão; Ensino Artístico Especializado da Música.

CONTENT ANALYSIS USING WEBQDA: METHODOLOGICAL OPTION TO CHARACTERIZE A CHILD WITH CEREBRAL PALSY

Abstract. In order to contribute to the Inclusive Education of children with Special Needs in the Specialized Artistic Teaching of Music in Portugal, an Action-Research project started in 2018. Our objective is to show the results of the diagnosis made on the characterization of the child with Cerebral Palsy that originated the study. For this, nine interviews were carried out, considering the person in charge of the child's education and the different education and health professionals who work with that child. All the compiled information was organized and studied through content analysis supported by software on the webQDA platform, using the Sources, Coding and Questioning tools, which proved to be effective for the characterization of the child. The results obtained allow us to observe that the interviewees consider the child's personal characteristics relevant from a temporal perspective. That is, they refer to aspects that pertain to the child's past, present and future perspectives. In all of these aspects, the importance given to the use of Support Products, curriculum adaptations and the support network (people) is evident for the child under study to be successful, namely in the learning of Music. The need to enhance the different factors in the contexts (environment) is highlighted, promoting accessibility.

Keywords: Content Analysis; webQDA; Cerebral Palsy; Inclusion; Specialized Artistic Teaching of Music.

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, o Decreto Lei (DL) N° 344/1990 de 2 de novembro estabelece que os cursos do Ensino Artístico Especializado (EAE) têm como objetivo desenvolver as aptidões dos alunos com vocação artística nos domínios das artes visuais, da dança e/ou da música, com a finalidade de futuramente poderem exercer uma profissão numa área artística. Neste contexto, e apesar da inclusão educativa ser considerada fundamental, tal como está preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo do ano de 1986 e pelos DL. N° 344/1990 de 2 de novembro, DL. N° 03/2008 de 6 de janeiro e DL. N° 54/2018 de dia 6 de julho, os cursos de Música das Escolas Artísticas ainda não estão preparados para acolher as crianças com Deficiência Motora decorrentes de Paralisia Cerebral (PC).

Considerando esta situação e tendo como finalidade contribuir para a mudança desta realidade, no ano de 2018 iniciou-se um projeto de Investigação-Ação com o intuito de procurar soluções para potenciar a inclusão de crianças com PC no EAE, transformando os atores e alterando as práticas de sala de aula. Inicialmente a investigação foi espoletada pela inscrição de uma criança com Paralisia Cerebral no Primeiro Ciclo de Ensino Básico (1º CEB) do regime Supletivo, numa Escola Portuguesa do Ensino Artístico Especializado na área da Música. O presente artigo nasce da necessidade de conhecer a criança em estudo, identificando quais as suas reais capacidades e fragilidades. Utilizou-se a técnica de entrevista baseada nos conceitos teóricos da radiografia social de Urie Bronfenbrenner (Axelsson et al., 2019; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Martins & Szymanski, 2004). Resumidamente, procurámos definir as características pessoais da criança, a sua forma de aprendizagem e as suas dificuldades e capacidades e o que é necessário para potenciar o desenvolvimento das suas aprendizagens, nomeadamente da música.

1.1 A criança e a Paralisia Cerebral

A criança que motivou o estudo apresenta uma Paralisia Cerebral Diplégica com forma Discinética Grave nos membros superiores, o que implica a ocorrência de movimentos involuntários nessas extremidades. Possui também limitações bilaterais com alguma hipotonia, sendo os membros inferiores os mais afetados, apresentando também Epilepsia.

A Paralisia Cerebral (PC) é uma das perturbações do movimento mais comuns em crianças, afetando cerca de 2,1 em cada 1000 nados-vivos (Virella et al., & Calado, 2018). Constitui-se como um conjunto de desordens permanentes que afetam o movimento e a postura,

causando limitação nas atividades das crianças com esta condição (Elvrum et al., & Vik, 2014; Magalhães et al., & Batalha, 2011). As crianças com PC podem, também, apresentar outras limitações, tais como alterações sensoriais, cognitivas, de comunicação, comportamentais e epilepsia. Na atualidade existem muitos estudos sobre a Paralisia Cerebral que, dependendo dos problemas específicos que a criança possa ter, classificam a PC em diferentes subtipos (Bøttcher et al., & Ödman, 2016), designadamente: (i) Paralisia Cerebral Discinética (Atetóide) ou Extrapiramidal: caracterizada por movimentos involuntários anormais, alterações de tônus muscular e transtornos de equilíbrio postural; (ii) Paralisia Cerebral Atáxica ou Cerebelosa: caracterizada por má coordenação motora (diminuição do tônus muscular manifestando-se através da ausência de coordenação e desequilíbrio); e (iii) Paralisia Cerebral Espástica ou Piramidal: uma condição de rigidez muscular (aumento do tônus muscular).

Além destas classificações, dependendo da parte do corpo afetada, a condição das Crianças com PC pode ter outras caracterizações (Bøttcher et al., & Ödman, 2016; Elvrum et al., & Vik, 2014; Magalhães et al., & Batalha, 2011): (i) Paralisia Cerebral Hemiplégica ou Hemiparesia: também chamada de Paralisia Cerebral Unilateral, na qual metade do corpo é afetado, mas o maior comprometimento é nos membros superiores; (ii) Paralisia Cerebral Diplégica: também chamada de Paralisia Cerebral Bilateral, nesta condição o predomínio do comprometimento motor é nos membros inferiores, mas também pode haver algum comprometimento dos membros superiores; (iii) Paralisia Cerebral Tetraplégica: também chamada de Paralisia Cerebral Quadriplégica, nesta condição os membros superiores, os membros inferiores e o tronco podem estar comprometidos.

Lamentavelmente, na nossa pesquisa bibliográfica não encontramos estudos relevantes sobre a inclusão de crianças com esta condição de Paralisia Cerebral no Ensino da Música Especializada. Assim, fomos procurar autores que nos ajudassem a analisar os aspetos do desenvolvimento da criança, do contexto em que vive e das suas interações. A teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner apresentou-nos essa possibilidade.

1.2 Teoria da Ecologia e do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner explica que o desenvolvimento humano é uma progressiva acomodação entre o ser humano ativo e o seu entorno imediato, o que inclui dimensões conceptuais como pessoa, processo, contexto e tempo (Axelsson et al., 2019; Bronfenbrenner & Evans,

2000). Além disso, o processo de aprendizagem está influenciado pelas relações que se estabelecem entre: (i) os diferentes ambientes (meio envolvente), (ii) entre estes ambientes e os contextos, e (iii) entre os ambientes e os contextos de maior alcance, os quais chegam também a estar inclusos noutros ambientes e noutros contextos (Axelsson et al., 2019; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Martins & Szymanski, 2004). É através destas premissas que Bronfenbrenner estabelece a ideia de um “ambiente ecológico.” Este ambiente deve ser entendido como um conjunto de estruturas seriadas, em que cada estrutura se estabelece por dentro da outra (Axelsson et al., 2019; Martins & Szymanski, 2004). Segundo esta ótica, poder-se-á potenciar o desenvolvimento da criança em estudo através duma intervenção, que deverá considerar os diferentes fatores que existem em diversos contextos e que se relacionam entre os seus diferentes meios envolventes (Figura 1). Estes meios envolventes situam-se mais ou menos próximos entre si e, devido a isso, como detalharemos a seguir, podem exercer influências diretas ou indiretas na criança em estudo (Axelsson et al., 2019; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Martins & Szymanski, 2004):

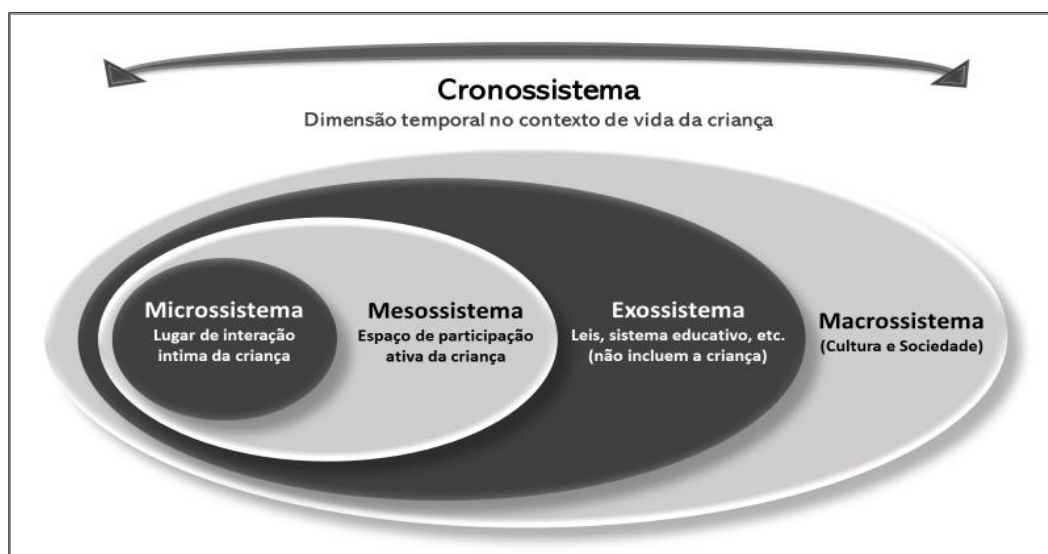


Figura 1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner

- **Microsistema** é formado pelos grupos que têm contacto direto com a criança em estudo, por exemplo a família, a escola, as terapias, e pelas características físicas, psicológicas e sociais que são próprias da criança. Existe neste sistema uma relação que ocorre em ambas as direções, ou seja, é evidente a importância que estes grupos têm no desenvolvimento da criança, mas a criança também é capaz de modificar as perspetivas destes grupos em relação a si;
- **Mesossistema** é formado pelas inter-relações que existem entre dois ou mais grupos do Microsistema nos quais a criança participa ativamente. Por exemplo, a relação dos pais da criança em estudo com os professores tem um impacto direto no desenvolvimento da criança;

- Exossistema consiste num ou mais ambientes que não incluem a criança como participante ativa, mas tem influência no seu desenvolvimento de forma indireta. Por exemplo, situação laborais dos pais, situação familiar dos professores, etc.;
- Macrossistema está situado num plano muito mais distante do desenvolvimento da criança, mas devido às interações sociais que podem chegar a afetá-la, acaba por ser um sistema crucial. Está ligado a características da cultura e ao momento histórico-social em que a criança em estudo está imersa;
- Cronossistema tem a ver com a passagem do tempo e os acontecimentos que podem ter uma influência significativa. Refere-se ao momento atual da vida da criança em estudo.

Tendo a informação sobre a condição de Paralisia Cerebral e observando a importância de analisar os contextos em que a criança se desenvolve, passamos a delinear o nosso objetivo de investigação.

1.3 Objetivo da Investigação

O propósito deste estudo é a caracterização de uma criança com a condição de Paralisia Cerebral, que frequenta o 1º ano do Primeiro Ciclo de Educação Básica numa escola regular, através da aplicação de inquéritos por entrevista a família e profissionais de educação e saúde envolvidos nos processos educativos da criança. Para compilar, analisar e apresentar os resultados obtidos das nove entrevistas, utilizamos a ferramenta de análise de conteúdo webQDA.

Pretendemos conhecer quais são as competências da criança e as suas necessidades específicas para aprender, e poder frequentar uma Escola Artística Especializada da Música em regime supletivo. Para isso, fomos procurar informação no seu meio envolvente, entrevistando a encarregada de educação, os professores e os técnicos que trabalham com a criança, na escola e nas terapias. Tendo em conta a nossa finalidade, pensámos em perguntas que norteassem a nossa procura de informação (Quadro 1). Nesse sentido, especificámos os seguintes objetivos que fizemos corresponder às perguntas a colocar:

Quadro 1. Objetivos e perguntas a colocar

Objetivos	Perguntas
Saber como a criança é, quais são as suas características pessoais, qual é a representação dos profissionais ao interagir com a criança (como eles a vêem)	<i>Fale-nos um pouco sobre a sua experiência ao interagir com a criança. Como ela é?</i>
Saber especificamente como a criança comunica e interage, conhecer a percepção dos profissionais sobre a forma de comunicar e interagir da criança	<i>Como considera que a criança interage e comunica com os outros?</i>
Saber como é a aprendizagem da criança, o que os profissionais conhecem sobre a forma como a criança aprende	<i>Como considera que a criança aprende? Pode especificar?</i>
Saber o que pode facilitar ou dificultar a Aprendizagem da criança. Qual é a percepção que os profissionais têm sobre os facilitadores que a criança tem e quais são as suas dificuldades para aprender	<i>Que facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem a criança tem?</i>
Saber o que pode facilitar ainda mais a aprendizagem da criança. O que os profissionais pensam que poderá facilitar ainda mais a sua aprendizagem	<i>O que poderia facilitar mais a sua aprendizagem?</i>
Saber o que pode facilitar ainda mais a aprendizagem da criança na música. O que os profissionais pensam que poderá facilitar ainda mais a sua aprendizagem musical	<i>O que poderia facilitar mais a sua aprendizagem específica da música?</i>
Pergunta aberta para eventuais assuntos que os profissionais considerem relevantes e que não foram abrangidos pelas questões anteriormente colocadas	<i>Existem outros aspetos que considere importante mencionar?</i>

Partindo dos objetivos e das questões formuladas, passaremos a explicitar os procedimentos metodológicos considerados para o desenvolvimento da nossa investigação, nomeadamente o processo de aplicação e de análise dos dados.

2. METODOLOGIA

Considerando as perguntas enunciadas (Quadro 1), elaborámos um guião de entrevista que foi validado por profissionais especialistas das áreas da tecnologia, do ensino da música, da inclusão escolar e da saúde.

Com estes guiões, nos meses de novembro e dezembro de 2019, entrevistámos a encarregada de educação, quatro profissionais da educação e quatro profissionais da saúde que trabalham com a criança em estudo, nomeadamente: (i) na escola - a professora titular da turma, a professora de educação especial, a assistente operacional e o coordenador do estabelecimento de ensino; (ii) na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) – a Terapeuta da Fala, a Terapeuta Ocupacional, a Técnica de Psicomotricidade e a Fisioterapeuta. Estes profissionais autorizaram a gravação em formato áudio e o tratamento das suas entrevistas através de consentimento informado. As entrevistas foram posteriormente transcritas em Word e a sua transcrição validada pelos respetivos entrevistados. Para a caracterização da criança, além destas entrevistas incluiu-se a informação dos relatórios clínicos da criança em estudo.

Toda a informação compilada foi submetida a tratamento através da técnica de análise de conteúdo suportada pelo software webQDA¹ (Costa & Amado, 2018; Coutinho, 2018). Este software possibilitou a organização e sistematização da análise de dados, potenciando a definição das dimensões (Costa & Amado, 2018) necessárias ao tipo de metodologia descritiva e qualitativa que utilizámos neste estudo. Mais especificamente, no sistema de Fontes internas no webQDA, foram inseridos os arquivos de texto referentes à transcrição de cada entrevista e a informação dos relatórios clínicos da criança. Começámos por realizar uma busca de palavras mais frequentes nas entrevistas e nos relatórios, eliminando as palavras com menos de 4 caracteres, o que deu origem a uma nuvem de palavras. Estes resultados foram orientadores para iniciar a Codificação das fontes (entrevistas e relatórios clínicos).

Com esta base partimos para inferências, através da leitura dos dados, de forma indutiva. Foram realizadas leituras das respostas a cada questão, buscando padrões e comparando os dados. Como o guião de entrevistas foi constituído por perguntas abertas, a informação recolhida em cada pergunta não foi apenas direccionada para aquela pergunta em questão e sim considerada no global. Deste modo, a categorização foi feita por segmentos de texto de forma indutiva. Esta levou-nos a uma organização por temáticas de acordo com a informação compilada e não de acordo com a ordem das perguntas. Em seguida, foi feita uma análise das frequências das categorias relacionadas com cada temática. Os sujeitos de pesquisa foram indexados a “Classificações” para podermos relacioná-los com as categorias de análise na plataforma webQDA.

A partir da frequência das categorias, passamos ao “Questionamento”, fazendo comparações entre os grupos de profissionais da educação e da saúde, utilizando a ferramenta “Matrizes” existente na plataforma webQDA. Para isso excluimos as categorias ligadas às respostas obtidas na entrevista da encarregada de educação e nos relatórios clínicos, utilizando o separador “Restrições” do menu “Matrizes”. Estes resultados foram exportados para o Excel e transpostos em percentagens para análise.

Considerando o nosso objetivo de investigação – caracterização da criança – partimos em seguida para a apresentação dos dados obtidos e da sua análise.

¹ <https://www.webqda.net/>

mesmas características, cuja temática remetia para quatro grandes grupos de informação (Figura 4).

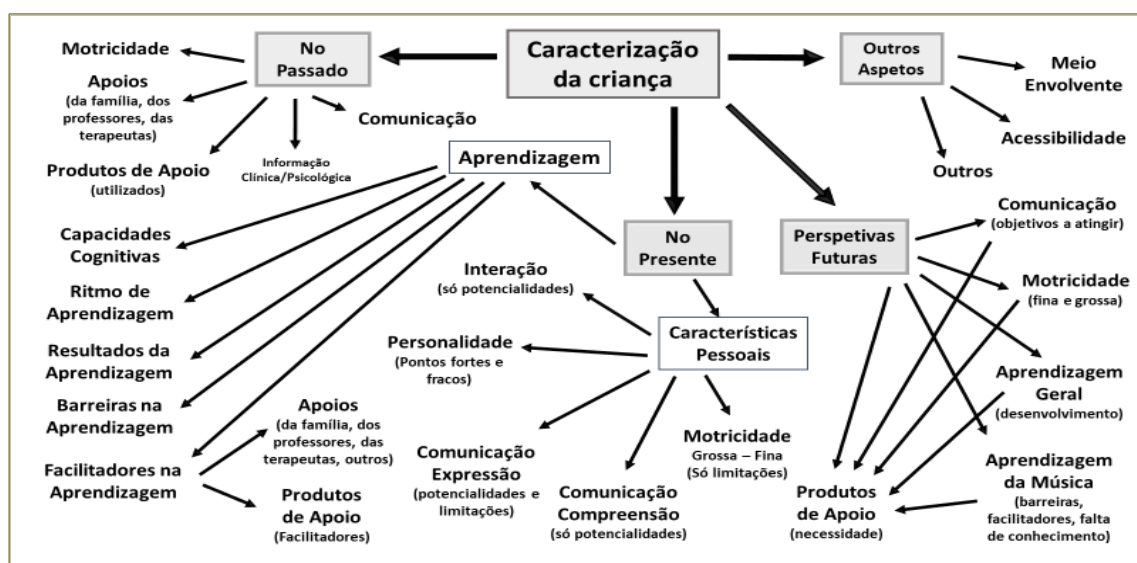


Figura 4. Categorias dos grandes grupos de informação

Estes grupos de informação estão relacionados com categorias que remetem para aspetos temporais, designadamente: (i) o passado da criança (inclui os relatórios clínicos); (ii) o presente da criança (como ela é, como aprende); (iii) o futuro da criança (perspetivas futuras); e (iv) outros (meio envolvente e acessibilidades).

3.1 Presente da criança

Neste grupo de informação incluem-se as respostas dos entrevistados ligadas às categorias relacionadas com: (i) as características pessoais da criança, como a criança é (Gráfico 1); (ii) a sua Aprendizagem, como a criança aprende no momento presente (Gráfico 2).

Entre as categorias com maior frequência relacionadas com as características pessoais da criança (Gráfico 1), encontram-se todas as que dizem respeito à “Comunicação” da criança (“Comunicação – Compreensão”; “Com. – Expressão Potencialidades” e “Com. – Expressão Limitações”) e à sua “Interação”, evidenciando-se os aspetos positivos da sua personalidade. Cabe destacar que nestas categorias os conteúdos remetem para o facto da criança ser vista como: *“alegre, simpática, com boa capacidade cognitiva e muito comunicativa, com boa interação social, bastante interessada pelo meio envolvente, sempre bem-disposta, muito viva, muito esperta”*.

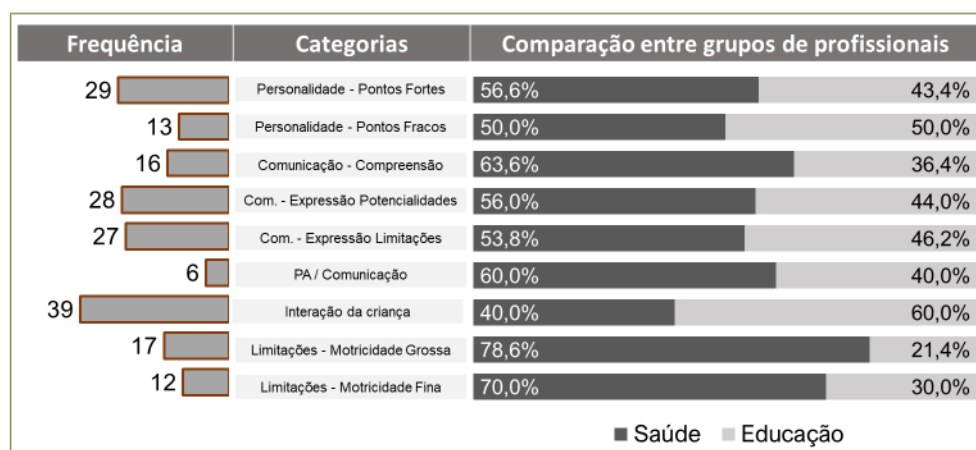


Gráfico 1. Frequência por Categorias e comparação entre grupos de profissionais – Características da Criança

Comparando as percentagens entre os profissionais da saúde e da educação (Gráfico 1), observamos que quase todos os resultados são idênticos entre os dois grupos de entrevistados. No entanto, nas categorias relacionadas com “Limitações - Motricidade Grossa”, “Limitações - Motricidade Fina”, “PA/Comunicação” e a “Comunicação - Compreensão” o grupo de profissionais da saúde apresenta maior percentagem que o grupo dos profissionais da educação. Podemos supor que esta situação está relacionada, com o facto destas categorias estarem mais relacionadas com a sua área de intervenção. Ao invés, nas categorias relacionadas com a “Interação da Criança”, o grupo dos profissionais da educação possui maior percentagem, relativamente ao grupo de profissionais da saúde. Passaremos a citar algumas das evidências registadas em ambos os grupos: *“tem dificuldades no andar; tem problemas de coordenação motora e lamentavelmente não consegue articular os músculos para gerar as palavras”*; *“o ponto fraco é sem dúvida a parte motora”*; *“Em termos de comunicação, tem o computador, sabe escrever no computador e essa é uma forma real para que a comunicação dele seja mais fina, mais detalhada”*; *“gosta até de ser “o mandão da chuva” pelo que termina sendo uma criança super bem-disposta”*; *“os colegas percebem muito bem o que ele quer dizer”*; *“existe uma excelente comunicação entre ele e os seus colegas”*.

No Gráfico 2, observamos que as categorias com maior frequência em relação à “Aprendizagem da Criança”, os entrevistados fazem referência aos “Resultados da Aprendizagem”, às “Capacidades Cognitivas”, e aos “Facilitadores/Produtos de Apoio”,

necessários para que tenha acesso à aprendizagem, e ainda ao “Ritmo de Aprendizagem” da criança.

Das respostas obtidas, destacamos: *“é uma criança que aprende com facilidade, entende tudo, é como se tivesse um radar para captar as informações”*; *“a criança consegue aprender muito bem, aprende com rapidez”*; *“a nível de aprendizagem, é como outra criança qualquer a nível de suas capacidades cognitivas, só precisa de mais tempo para fazer as coisas, tem um ritmo próprio”*.

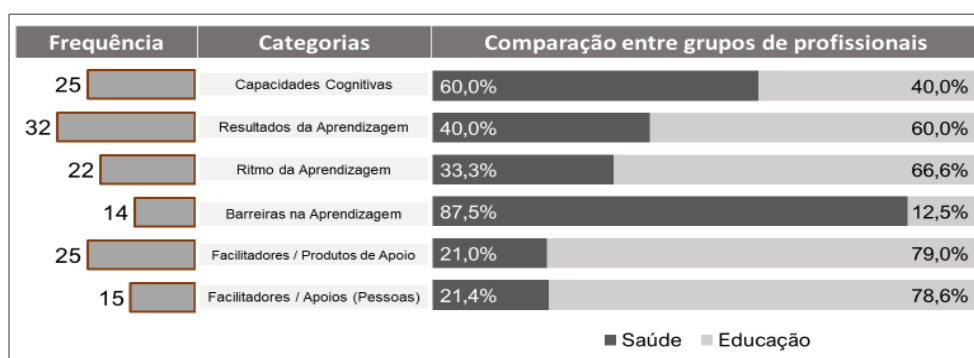


Gráfico 2. Frequência por Categorias e comparação entre grupos de profissionais – Aprendizagem da Criança

Na comparação das percentagens entre os grupos de profissionais (Gráfico 2), observamos uma grande diferença na categoria “Barreiras na Aprendizagem”, na qual o grupo de profissionais da saúde dá maior relevância a esta categoria relativamente aos profissionais da educação. Contrariamente o grupo de profissionais da educação valoriza mais os “Facilitadores/Produtos de Apoio” e os “Facilitadores/Apoios (Pessoas)”, ou seja, valorizam a utilização dos Produtos de Apoio e o apoio dos recursos humanos implicados na aprendizagem da criança, como por exemplo a Assistente Operacional que apoia a criança na escola.

O facto dos profissionais da educação valorizarem mais todas as categorias relacionadas com a “Aprendizagem” está em concordância com a sua área de intervenção. Contrariamente, a desvalorização das “Barreiras na Aprendizagem”, poderá estar relacionado com os resultados na aprendizagem da criança que estes profissionais referem com maior percentagem, ou seja, como consideram que a criança tem sucesso nos “Resultados da Aprendizagem”, provavelmente não valorizam as “Barreiras na Aprendizagem”.

Analisando as respostas dos profissionais da saúde, estes apontam como barreiras as questões ligadas à motricidade e às dificuldades na fala, por exemplo: *“suas dificuldades são devidas às suas limitações a nível motor e da linguagem”*.

Por outro lado, tal como observamos no Gráfico 1, os profissionais da saúde são os que fazem maior referência aos aspetos ligados à comunicação e motricidade e consequentemente, provavelmente por esse motivo, evidenciam mais barreiras nestas áreas.

3.2 Referências sobre o passado da criança

Ao falar do passado da criança, os entrevistados evidenciaram aspetos relacionados com a história do seu desenvolvimento, os quais categorizámos no grupo referente ao passado da criança (Gráfico 3).

Na análise das frequências das categorias registadas neste grande grupo (Gráfico 3), observamos maior frequência na “Informação Clínica/Psicológica” dos relatórios de desenvolvimento da criança, seguida das categorias “Comunicação”, “Motricidade” (desenvolvimento motor).



Gráfico 3. Frequência por Categorias e comparação entre grupos de profissionais – Referências sobre o passado

Comparando a informação dos grupos de profissionais (Gráfico 3), observamos que os profissionais da saúde fazem muito mais referências à “Informação Clínica/Psicológica”, aos “Produtos de Apoio Utilizados”, à “Motricidade” e à “Comunicação”, todos ligados ao passado da criança. O grupo de profissionais da Educação dá maior relevância aos “Apoios”

que a criança tem tido ao longo da sua história de vida, quer por parte da família, quer por parte dos terapeutas, quer por parte dos professores. Entre algumas evidencias destes aspetos podemos citar: *“o seu desenvolvimento deve-se em parte aos estímulos que vai recebendo desde logo da mãe e da família”*; *“a Fisioterapia ajudou bastante no controle da cabeça e do tronco”*; *“tinha apoio de educadora de intervenção precoce uma vez por semana no domicílio”*.

A elevada frequência das respostas obtidas nas entrevistas dos profissionais da saúde, relativamente aos “Produtos de Apoio Utilizados” e à evolução da criança nas áreas da “Motricidade” e “Comunicação” está em concordância com as áreas de intervenção que estes profissionais possuem junto da criança desde tenra idade. Exemplos: *“depois de passar por vários processos e tentativas de quadros de comunicação e de tentar no computador, de facto, concluímos que a melhor solução para a comunicação da criança seria potenciar a sua comunicação através do olhar no computador”*.

3.3 Perspetivas Futuras

Neste grande grupo, englobámos as categorias correspondentes às respostas dos entrevistados que evidenciaram possibilidades futuras da criança, das quais algumas dizem respeito à Aprendizagem da Música (gráfico 4).

As categorias que apresentam maior frequência (Gráfico 4), são as que estão relacionadas com as “Barreiras na Aprendizagem da Música”, as que referem a utilização de “Produtos de Apoio para o Ensino da Música”, seguidas da “Falta de Conhecimento (não sei)” e as “Adaptações Curriculares no Ensino da Música”. Estas respostas podem estar relacionadas com a perspetiva da frequência de aulas de música no futuro, por parte da criança. Como evidencias da falta de conhecimento são exemplo as seguintes respostas: *“não sei, realmente não imagino qual pode ser o instrumento que esta criança poderia tocar”*; *“a criança não tem acesso a atividades artístico-musicais”*.

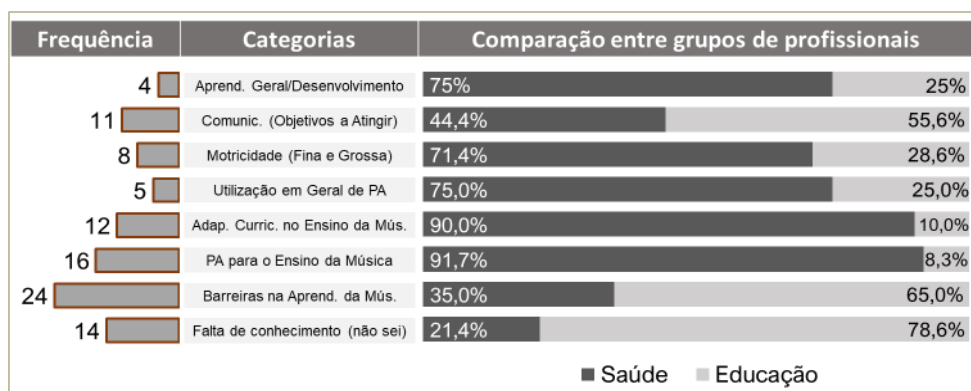


Gráfico 4. Frequência por Categorias e comparação entre grupos de profissionais – Perspetivas Futuras

Comparando os dois grupos de Profissionais (Gráfico 4), observamos que a necessidade de “Produtos de Apoio para o Ensino da Música” e “Adaptações Curriculares no Ensino da Música”, são mais referenciados pelo grupo de profissionais da saúde relativamente ao grupo de profissionais da educação. Estes últimos evidenciam maior “Falta de Conhecimento” e perspetivam maiores “Barreiras na Aprendizagem da Música”. Algumas evidencias que observamos no grupo de profissionais da Educação são: *“o que poderia facilitar a aprendizagem da música... será... não imagino o que poderia facilitar a sua aprendizagem musical”*; *“em verdade, não sei responder...”*; *“para a música, é uma dúvida, não consigo perceber como é que o ensino da música será feito”*; *“quando falamos do Ensino da Música, entramos num tema um bocadinho mais complicado”*; *“se passamos a prática de um instrumento, aquela falta de capacidade motora, não sei, realmente não sei o que se poderia fazer aí”*.

Entre as respostas dos profissionais da Saúde, parece existir uma perspetiva mais positiva relativamente a uma futura aprendizagem da música, por exemplo: *“Na música, aprendizagem na música, eu acho que deveriam existir os instrumentos adaptados em vez de instrumentos clássicos para que os pudesse tocar”*; *“tenho a certeza que através do olhar vai conseguir aprender música, ao invés de ser de mão, pois ele não tem tanta destreza manual, mas através do olhar, um programa que pudesse ter vários instrumentos ou uns dois ou três, os que fossem, onde ele pudesse escolher um desses e através do programa dele que ele tem no computador, assim penso que poderia tocar”*.

3.4 Outros aspetos

Neste conjunto de categorias englobamos a informação relativa a aspetos não diretamente relacionados com a criança e sim com a questão das acessibilidades e o meio envolvente, tais como: *“os espaços que frequenta deveriam ser todos acessíveis e adaptadas com os produtos de apoio necessários para que se sinta seguro e confortável”*; *“para ele, assim como para qualquer outra criança que tenha questões relacionadas com a mobilidade, a eliminação das barreiras arquitetónicas e a adaptação dos espaços é fundamental”*.

4. CONCLUSÕES

A utilização do software webQDA constituiu um excelente apoio metodológico enquanto ferramenta para suportar a técnica de análise de conteúdo. Para além de facilitar a categorização dos dados, permitiu questionar a possível relação entre os mesmos. Deste modo, o nosso grande objetivo de caracterização da criança foi plenamente conseguido.

A análise de conteúdo da informação compilada através de entrevistas, permitiu-nos observar que os profissionais estão bem conscientes das características da criança em estudo. Consideram que ela possui um bom desenvolvimento cognitivo, o que inclui as capacidades de comunicação e interação necessárias para poder desenvolver as suas aprendizagens, e possivelmente, as suas potencialidades artísticas na música. Além disso, os entrevistados consideram que se lhe proporcionamos o acesso a um “instrumento” através da utilização de Produtos de Apoio, algumas adaptações curriculares e uma boa rede de apoio (pessoas), a criança poderá frequentar também a Aprendizagem da Música.

Passamos a citar alguns exemplos das referências obtidas através das entrevistas: *“no conservatório seria necessário o apoio diário de uma assistente operacional para a satisfação das necessidades básicas, mobilidade, correção e alternância de posicionamentos, bem como na concretização das atividades e tarefas”*; *“penso que é muito importante que sejam desenvolvidos programas, nomeadamente na música, que facilitem a sua aprendizagem musical, porque estas crianças já ficam excluídas do ensino da música”*; *“seria bom que nós pudéssemos ter, de alguma forma, algum instrumento, algum software ou algo para que a criança possa operar, possa controlar os ritmos e ser capaz de coordenar os movimentos”*; *“ele faz-nos acreditar que vai ter um futuro promissor na aprendizagem e porque não, na música?”*.

Concluindo, para que seja possível que a criança com PC em estudo possa aceder ao Ensino Especializado da Música, tal como salienta Urie Bronfenbrenner (Axelsson et al., 2019; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Martins & Szymanski, 2004), precisamos fortalecer a estrutura dos relacionamentos que existem ao seu redor, possibilitando-lhe uma boa rede de apoio para potenciar o seu desenvolvimento, devem-se considerar os diferentes fatores que existem nos diversos contextos que envolvem a criança e que se relacionam entre si. Um ambiente que promova as acessibilidades no Ensino Artístico Especializado da Música. Mais especificamente, tornando o espaço da Escola Especializada acessível, realizando adaptações dos programas do Ensino Artístico Especializado da Música, e ainda,

promovendo a utilização de “Produtos de Apoio” para a Aprendizagem da Música, poderemos supor que a criança em estudo poderá desenvolver as suas competências musicais. Como perspetivas futuras de estudo, estes resultados leva-nos a pensar que será importante investigar qual a experiência dos professores de música, no ensino de crianças com deficiência motora decorrente de Paralisia Cerebral, em diferentes contextos.

Agradecimentos. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

5. REFERÊNCIAS

- Axelsson, A., Lundqvist, J., & Sandberg, G. (2019). Influential factors on children's reading and writing development: The perspective of parents in a swedish context. *Early Child Development and Care*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1590348>.
- Bøttcher, L., Stadsleiv, K., Berntsen, T., Christensen, K., Korsfelt, Å., Kihlgren, M., & Ödman, P. (2016). Systematic cognitive monitoring of children with cerebral palsy—the development of an assessment and follow-up protocol. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 304-315. <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1091035>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro (PRT): Ludomedia.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-5137-6.
- Elvrum, A. K., Andersen, G. L., Himmelmann, K., Beckung, E., Ohrvall, A. M., Lydersen, S., & Vik, T. (2014). Bimanual fine motor function (BFMF) classification in children with cerebral palsy: aspects of construct and content validity. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 36(1), 1–16.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei nº 46/86, Diário da República n.º 237/1986 de 14 de outubro (Iª Série), 3067 - 3081.
- Magalhães, S., Lopes, R., Simas, F., Reis, V., Vasconcelos, M., & Batalha, I. (2011). Paralisia cerebral na Criança - caracterização clínica e funcional. *Revista Da Sociedade Portuguesa de Medicina Física e Reabilitação*, 20(2).
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006_
- Virella, D., Folha, T., Andrada, M. G., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., ... Calado, E. (2018). Paralisia Cerebral em Portugal no século XXI – Indicadores Regionais Crianças Nascidas entre 2001 e 2010, Registos de 2006 a 2015 (1ª ed). Lisboa: Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral

PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO EM COMUNICAÇÃO DE MÁS NOTÍCIAS: PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE O *ROLE-PLAY* AGREGADO A UM *MOBILE LEARNING*

Moana Cavalcante¹, Maria Viviane Vasconcelos², Suely Grosseman³,
Célia Maria Silva Pedrosa⁴ e Cynthia de Jesus Freire⁵

^{1,2,4 e 5} Universidade Federal de Alagoas, Brasil, ¹moanacavalcante@yahoo.com.br
²camposdelisboa@gmail.com, ⁴elpedrosa@gmail.com, ⁵cynthiamola@hotmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, sgrosseman@gmail.com

Resumo. A comunicação é uma ferramenta imprescindível ao exercício do trabalho médico e à construção da relação médico-paciente, que exige uma boa capacidade, inclusive, para a comunicação de más notícias. Este trabalho objetivou analisar a percepção do interno acerca da obtenção de habilidades comunicativas e relacionais através de uma estratégia educacional, contribuindo para o ensino da habilidade de comunicação de más notícias. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com estudantes de medicina em estágio no internato, utilizando a técnica do *role-play* agregada a um aplicativo móvel para o treinamento dos internos. O estudo teve como instrumentos de pesquisa um formulário de avaliação e o diário do pesquisador. Para análise dos dados, aplicaram-se a estatística descritiva e a técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que o uso da estratégia foi eficaz para a motivação no treinamento e para o alcance das habilidades necessárias à comunicação de más notícias.

Palavras-chave: Comunicação de Más Notícias; Estratégia Educacional; Habilidade de Comunicação; Pesquisa Qualitativa; Educação Médica.

ACTION RESEARCH AS A STRATEGY FOR LEARNING BAD NEWS COMMUNICATION: STUDENT PERCEPTION ABOUT *ROLE-PLAY* ADDED TO *MOBILE LEARNING*

Abstract. Communication is an essential tool for medical work and construction of the doctor-patient relationship, which requires good communication skills, including the communication of bad news. This work proposes a teaching strategy for the acquisition of the "bad news" communication skill through the use of a mobile application integrated with the role-play technique. It is an action research in the educational modality carried out with medical students in internship at the boarding school and used several workshops with the role-play technique added to a specific mobile application for the training of students. Immediate effectiveness was assessed using an assessment form (checklist) of the demonstrated skills, and the content analysis was adopted for the researcher's observation data (field diary). The results showed motivation in training and presence above 70% for all five skills assessed (preparation, perception, information, emotions, monitoring).

Keywords: Communication of Bad News; Educational Strategy, Communication Skills; Qualitative Research; Medical Education.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é uma ferramenta imprescindível ao exercício do trabalho médico e à construção da relação médico-paciente, que exige uma boa habilidade, inclusive, para a comunicação de más notícias. O paciente é a fonte de informações necessárias ao médico para a construção da hipótese diagnóstica, e, quando bem atendido, sente-se seguro, adquire confiança, melhora a adesão ao tratamento e aceita mais facilmente as restrições em relação a antigos hábitos (Stiefel et al., 2010). Nesse sentido, a relação médico-paciente entendida

como atuação fundamental do médico tem como alicerce a comunicação e para tal deve ser estudada na prática médica e ministrada nos cursos de treinamento especialmente na área pediátrica (Turini et al., 2008).

O termo “má notícia” define a informação com significado negativo na vida do paciente e de seus familiares (Nonino, Magalhães, & Falcão, 2012). O momento da transmissão é tenso: para o informante, uma tarefa desconfortável; para o paciente, um evento doloroso. Na maioria das vezes, o profissional não foi preparado para essa incumbência. Nesse momento, podem ocorrer extremos: discursos eufemistas, que mascaram a real informação, ou discursos rudes, que agravam a percepção dos fatos (Victorino, Nisenbaum, Gibello, Bastos, & Andreoli, 2007).

A comunicação de más notícias (CMN) é uma necessidade percebida desde a criação do primeiro código de ética médica dos Estados Unidos, em 1847 (Girgis & Sanson-Fisher, 1995). Protocolos foram criados para o ensino das más notícias, como o SPIKES e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Medicina (DCN), que dão ênfase às habilidades de comunicação. Apesar disso, o tema ainda não está presente de maneira efetiva na matriz curricular dos cursos de graduação médica. As DCN trazem, como algo esperado do egresso, a aquisição de competências, compreendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, como iniciativas capazes de solucionar os desafios da prática profissional (Brasil, 2014). Desenvolver habilidades comunicativas e relacionais é fundamental na formação médica, pois, por meio delas, se estabelecem vínculos afetivos com os pacientes, se compreende melhor sua história e, assim, podem-se propor estratégias de tratamento integradas com os familiares e os membros da equipe (Rabelo & Garcia, 2015).

Traiber e Lago (2012) citam pesquisas com participantes que descrevem medo, desconforto e ansiedade para comunicar más notícias. Há consenso sobre a necessidade de maior treinamento nesse sentido. Em um estudo com internos da faculdade de medicina de uma universidade federal do nordeste do Brasil, os participantes informaram ter vivenciado a experiência prática sem treinamento prévio. A vivência foi relatada como uma situação difícil e indesejada, sem a devida orientação (Cavalcante, Vasconcelos, & Grosseman, 2017a).

O estudo de Leal-Seabra e Costa (2015) com médicos recém-formados na Universidade do Porto mostrou serem necessários programas longitudinais de formação nos currículos de medicina, em contextos de treino simulados e reais. Foram desenvolvidas estratégias de educação para médicos e internos, tais como aulas didáticas, discussões em grupos e

práticas de atendimento clínico. Para Rosenbaum, Ferguson e Lobas, (2004), as estratégias com simulação interpares parecem ser as mais promissoras, por oportunizarem a discussão de problemas e competências e a vivência na perspectiva do paciente, bem como por proverem um feedback. A desvantagem é a necessidade de maior tempo de dedicação dos instrutores. Outra estratégia que emerge como tendência é o uso da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado. Consiste no uso de dispositivos móveis na educação, levando à criação de um novo conceito, o chamado mobile learning ou m-learning (Ahonen, 2003, citado por Marçal, Andrade, & Rios, 2005; Syvänen, 2003, citado por Marçal, Andrade, & Rios, 2005).

Com base no estudo de Cavalcante, Vasconcelos e Grosseman (2017a), surgiu o seguinte questionamento: como melhorar o ensino-aprendizagem das habilidades comunicativas e relacionais, como a comunicação de más notícias, para o interno de medicina? Nesse sentido, o trabalho objetivou analisar a percepção do interno acerca da aquisição dessas habilidades por meio da tecnologia móvel e de uma técnica de simulação, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de comunicação de más notícias.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sob o número CAAE: 45169715.0.0000.5013. Trata-se de uma pesquisa-ação na modalidade educacional (pesquisa-ensino), com abordagem mista concomitante (QUAL+quan).

Os procedimentos adotados no estudo seguiram o fluxograma apresentado na figura 1.

O estudo foi realizado no Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (Hupaa) – que pertence à Ufal –, em salas de aula convencionais, durante os meses de julho, agosto e novembro de 2018 e fevereiro e agosto de 2019, sob a condução de um docente e um preceptor (pesquisador), e sob aval do supervisor do estágio em cirurgia geral.

As pesquisadoras são docentes da Faculdade de Medicina e preceptoras de estágio no Hupaa, com vivência nos cenários de ambulatório e enfermaria das clínicas cirúrgica e pediátrica.



Figura 1. Fluxograma da metodologia utilizada na pesquisa (2019).

Para a constituição da amostra intencional, foram convidados todos os internos do nono período da Faculdade de Medicina da Ufal regularmente matriculados no internato (estágio obrigatório supervisionado) e em rodízio no estágio de cirurgia geral. O curso de medicina da Ufal tem duração de seis anos (12 períodos), com internato nos dois últimos. Para preservação de sua identidade, os internos receberam como código o nome “interno” seguido do número correspondente à sua ordem de participação.

2.1 Referencial teórico-metodológico

Trata-se de uma pesquisa-ação educacional (pesquisa ensino) com abordagem de métodos mistos. E que se caracteriza como uma pesquisa dentro da prática pedagógica desenvolvida pelo pesquisador, enquanto preceptor e os estudantes, mas também como uma intervenção na realidade estudada. Essa atuação conjunta dos envolvidos na delimitação do problema, bem como na definição da intervenção a ser executada e na reflexão sobre a ação, aumenta o conhecimento de todos os envolvidos no processo e caracteriza o caráter intervencionista da pesquisa-ação.

Segundo Michel Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem como premissa a intervenção no fenômeno, proporcionando um acesso maior à realidade para a elaboração de análises e teorizações. De acordo com Tripp (2005), o ciclo da pesquisa-ação inclui a produção de dados sobre os efeitos de uma mudança na prática, durante a intervenção, antes e depois da sua implementação. Para Malheiros (2011), a pesquisa-ação é muito útil em educação, sendo aplicada para testar novos modelos de ensino, alterações curriculares, formulação de estratégias de aprendizagem, métodos de avaliação, entre outros.

Concorda-se com Penteado e Garrido (2010), que situam a pesquisa-ensino: a) entre as várias possibilidades de abordagem da pesquisa-ação, que propiciam diferentes aproximações do fenômeno; e b) em relação aos agentes dessa modalidade, aos seus papéis e às contribuições que produzem.

A abordagem com métodos mistos caracteriza a combinação das perspectivas quantitativa e qualitativa, concomitante ou sequencialmente, e envolve concepções filosóficas. A pesquisa demandou uma abordagem mista por tratar de um tema complexo da área da saúde, podendo trazer, assim, maior compreensão do fenômeno (Creswell, 2010).

As técnicas de aprendizagem com simulação apoiam-se na Teoria do Aprendizado Experimental (TAE), que traz a aprendizagem como resultado da compreensão-transformação da experiência.

A TAE propõe que o desenvolvimento se dá num ciclo com quatro estágios: experiências concretas (estágio 1) formam a base para observações reflexivas (estágio 2) que, por sua vez, se transformam em conceitos abstratos (estágio 3) e produzem implicações para a “ação” (estágio 4) que podem ser testadas e gerar novas experiências (Kolb & Kolb, 2005).

2.2 Protocolo do Estudo

A pesquisa faz parte de um estudo master realizado, inicialmente, no intuito de avaliar o preparo dos internos de medicina para comunicar más notícias (Cavalcante, Vasconcelos, & Grosseman, 2017a).

O estudo apontou que o ensino da CMN não era regular na instituição, o que levou ao desenvolvimento do aplicativo móvel que foi utilizado nesta pesquisa.

De acordo com Malheiros (2011), na modalidade educacional, a pesquisa-ação costuma constituir-se em duas etapas: a diagnóstica, que consiste no entendimento da realidade e do contexto do problema, e a terapêutica, que consiste na efetivação da intervenção.

Nesta pesquisa, adotaram-se as seguintes etapas, com seus respectivos atores e procedimentos metodológicos (Tabela 1):

Tabela 1. Ciclo da pesquisa-ação educacional desenvolvida como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem da habilidade de comunicação de más notícias (2019).

ETAPAS	PARTICIPANTES	PROCEDIMENTOS
1. Diagnóstica	Internos, pesquisadora e docentes.	OSCE (Objective Structured Clinical Examination) = técnica de simulação para avaliação + questionário semiestruturado (Cavalcante, Vasconcelos, & Grosseman, 2017a) sobre as respostas dos internos à pergunta “Como vem sendo ensinada a comunicação de más notícias no curso médico?”.
2. Terapêutica		
Planejamento	Internos, pesquisadora e docente.	Convite à participação + disponibilização e uso do aplicativo móvel “Comunicando Más Notícias”.
Intervenção	Internos e pesquisadora.	Aprendizagem com base em simulação: <i>workshop</i> (aplicativo móvel e <i>role-play</i>) + diário do pesquisador.
Avaliação	Internos e pesquisadora.	Formulários com registro da avaliação das habilidades observadas interpares: habilidade presente (S), parcial (P) ou ausente (N) + relatos dos internos registrados no diário do pesquisador + <i>feedback</i> da oficina por meio de correio eletrônico, registrado no diário do pesquisador.

2.3 Procedimentos Metodológicos

A intervenção foi planejada por meio de uma estratégia de ensino-aprendizagem com a técnica simulada do *role-play*, agregada ao uso do aplicativo móvel. O *mobile learning* surge como uma importante alternativa e, conforme Marçal, Andrade e Rios (2005), destaca-se o seu objetivo de fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento. Para minimizar um possível distanciamento dos cenários de prática, o *m-learning* pode ser usado agregado a uma técnica de simulação, como é proposto neste estudo.

Foram organizados *workshops* para discussão e treinamento da CMN, em 5 encontros, para grupos de 6 a 11 internos, reunidos durante o estágio de cirurgia geral. O processo consistia, inicialmente, em um resgate de casos reais vivenciados pelos internos e na revisão dos passos elencados no aplicativo para CMN. Em seguida, os internos eram convidados a uma atividade simulada de *role-play*, distribuídos em duplas: um interpretava o médico que comunicaria a má notícia; o outro, o paciente ao qual se dirigiria a comunicação. Em todos os *workshops*, foram usados os mesmos casos fictícios (um de diagnóstico de HIV e outro de

melanoma na face com possível deformidade pela cirurgia). O *script* do papel do médico e do paciente era fornecido no momento da atividade.

O interno que comunicava o caso fictício tinha suas habilidades computadas pelo outro interno em um formulário de avaliação. Em seguida, invertiam-se os papéis. Quando o número do grupo era ímpar, formava-se um trio, em que um dos participantes interpretava um familiar. O participante que interpretava o médico tinha a missão de comunicar a má notícia usando os cinco passos discutidos na oficina, a partir do aplicativo móvel. Os participantes que interpretavam o paciente e o familiar tinham a missão de reagir de um modo próximo ao que ocorreria com um paciente real. As impressões do pesquisador durante a realização da simulação foram registradas em um diário, que continha, também, os relatos que os internos construíram durante a fase de intervenção e avaliação.

2.4 A Técnica do *Role-play*

O role-play, estratégia de simulação para o ensino das habilidades de comunicação, é uma técnica na qual os internos são convidados a atuar, em um contexto, interpretando papéis específicos (Rabelo & Garcia, 2015). No caso da CMN, solicita-se que atuem de acordo com o esperado em uma situação real, no papel do especialista, do paciente ou do familiar. O uso do role-play, para Rabelo e Garcia (2015), proporciona a vivência de várias formas de aprendizado. Dessa maneira, o interno que faz o papel do “médico” pode exercitar a interação com o paciente, o domínio do conteúdo e os passos da transmissão da comunicação por meio de uma conduta humanizada. O interno que faz o papel do “paciente” ou do “familiar” pode exercitar o desenvolvimento da empatia. E, no papel de observador, pode exercitar a reflexão e a interação com os colegas ao emitir sua avaliação sobre a condução da cena.

2.5 Uso do Aplicativo para Dispositivos Móveis

Outra estratégia mobilizada foi o aplicativo móvel “Comunicando Más Notícias” (Cavalcante, Vasconcelos, & Grosseman, 2017b) (figura 2). Desenvolvido para Android e iOS pelo pesquisador e por dois professores, com assessoria de um analista, apresenta cinco passos já estabelecidos, na literatura, para orientar a comunicação de más notícias. O primeiro refere-se à preparação do profissional e do espaço para a reunião com o paciente/familiar. O segundo passo envolve verificar até que ponto o paciente e/ou o familiar já entende a situação. O terceiro passo é comunicar a informação com sensibilidade e linguagem acessível: emitir sinal de alerta, usar frases que indiquem que más notícias virão, evitar o uso de palavras

excessivamente técnicas e verificar a compreensão. O quarto passo envolve responder, com empatia, às emoções demonstradas pelo paciente. O quinto passo envolve a criação de planos de acompanhamento concretos, tanto no âmbito médico quanto no pessoal.



Figura 2. Aplicativo móvel Comunicando Más Noticias.

O formulário (*checklist*) utilizado para avaliação das habilidades continha os mesmos passos apontados no aplicativo. Ao final do *workshop*, procedeu-se à avaliação: o participante que interpretou o paciente assinalava, no *checklist*, (S) para habilidade presente, (P) para habilidade parcial e (N) para habilidade ausente, conforme o que o interno, interpretando o “médico”, apresentava. Em seguida, os papéis se invertiam.

2.6 Análise dos dados

Os dados do checklist foram tabulados em planilhas Microsoft Excel para Windows® e tratados através da estatística descritiva, com uso da distribuição de frequências. Já as anotações do diário do pesquisador, contendo as observações da etapa de simulação e os relatos dos internos na fase de avaliação, foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, com base em Malheiros (2011).

Os temas que convergiam para uma base de conteúdos comuns foram agrupados nas seguintes categorias de análise: I - A comunicação de más notícias e o fazer médico e II - O treinamento em comunicação de más notícias (Quadro 1).

Quadro 1. Categorias de análise dos temas (2019).

Categoria I - A comunicação de más notícias e o fazer médico	Categoria II - O treinamento em comunicação de más notícias
- Experiências prévias em comunicação de más notícias	- Treinamento em comunicação de más notícias
- A dificuldade na comunicação de más notícias	- O lidar com as emoções dos pacientes
- Falhas na formação médica	- O fortalecimento da relação médico-paciente

As informações sistematizadas trazem os resultados das abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que se complementam. Os dados referentes aos passos elencados no *checklist* integraram a categoria “O treinamento em comunicação de más notícias”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa todos os 36 estudantes do internato: 19 (52%) do sexo masculino e 17 (48%) do sexo feminino, com idades entre 22 e 30 anos. Participaram, voluntariamente, de todas as etapas do processo.

Sob a orientação da pesquisadora e do docente, a atividade iniciava com uma disposição circular dos participantes. Todos se viam e eram convidados a interagir. As apresentações começavam pela moderadora, com nome e função na instituição. Essa dinâmica permitiu aos participantes, principalmente, trabalharem em equipe, favorecendo a aprendizagem. Todos os participantes exploraram as funcionalidades do aplicativo móvel na semana que antecedeu o *workshop*. Os passos para a CMN foram revisados e exemplificados no momento da atividade. *Softwares* com objetivos educacionais são comuns já há algumas décadas. A inovação, neste estudo, reside na abordagem de um tema complexo, que envolve variados aspectos da relação médico-paciente, desde o processo de adoecimento até as relações sociais nele implicadas.

3.1 Categoria I - A Comunicação de Más Notícias e o Fazer Médico

Os internos foram solicitados a compartilhar experiências em CMN que observaram ou de que participaram anteriormente. Um aluno lembrou a experiência vivenciada quando o avô faleceu e a forma como o profissional de saúde deu a notícia a sua família:

[...] Quando meu avô faleceu, eu ainda estava no primeiro ano do curso e a notícia foi dada na porta de uma UTI, pelo médico de máscara e em pé. Meu pai ficou devastado e me disse: “Meu filho, você vai ser médico, mas nunca seja como esse médico que nos deu essa notícia hoje” (Interno 1)

Observa-se que a comunicação de uma má notícia, seja referente a um paciente idoso ou pediátrico, se realizada de forma insensível, quase rude, pode trazer perturbações e deixar marcas duradouras na família (Contro, Larson, Scofield, Sourkes, & Cohen, 2002).

Os internos informaram que se sentiam mal ao comunicar uma má notícia a um paciente ou familiar. A dificuldade de expressar sentimentos é evidente, ainda, por parte deles e mesmo dos médicos. Há certo confundimento entre envolvimento/empatia e falta de limite profissional, pois os sentimentos são vistos como falhas.

O sentimento é recorrente nos relatos que demonstram o quanto isso os impacta:

[...] No estágio de nefrologia, o pior momento era informar a necessidade definitiva de hemodiálise. Os pacientes antigos reagiam melhor que os que recém-chegados ao programa; a reação era como se a vida tivesse acabado e a função do comunicador era mostrar que ainda assim havia possibilidade de uma vida ativa (Interno 5).

Segundo Cruz e Riera (2016), a comunicação deve não apenas incluir o que o paciente precisa saber, mas ser realizada de forma apropriada, assegurando que ele compreenda a informação, preocupando-se com sua reação afetiva e com a retenção da informação. A ausência de orientação, preparação ou formação convencional para comunicar más notícias ficou evidente nos relatos.

Assim, passaram pela vivência de comunicar uma má notícia antes de ter qualquer treinamento sobre o tema e demonstraram surpresa ao perceberem que uma habilidade tão necessária nunca fora abordada, de forma efetiva, em sua formação.

Essa informação corrobora os resultados do estudo sobre o ensino de CMN aos internos, de Cavalcante, Vasconcelos e Grosseman (2017a), que demonstrou que o ensino dessa habilidade não aparece no currículo. Habitualmente, os médicos aprendem, de uma maneira informal e não sistematizada, a comunicar más notícias na prática diária, geralmente observando outros médicos, o que nem sempre resulta em uma boa prática (Lino, Augusto, Oliveira, Feitosa, & Caprara, 2011). Uma interno relata, ainda:

[...] Quando acompanhei um caso avançado de câncer de vias biliares na enfermaria da clínica cirúrgica e sabia do mau prognóstico, todos os dias a filha da paciente perguntava se a mãe ficaria curada e eu não sabia o que responder. Fiquei incomodada porque os dias se passavam e o cirurgião responsável pelo caso ainda não havia conversado com a família (Interno 25).

Mesmo que a atuação profissional traga mais desenvoltura para comunicar más notícias, muitos médicos não se sentem seguros para a tarefa.

Para realizar a comunicação de uma má notícia, é fundamental que o próprio médico se prepare, tendo em mente o que sabe da doença e as possibilidades de tratamento a oferecer ao paciente.

Precisa falar de forma franca, com compaixão e respeito, mantendo-se à disposição para retirar dúvidas (Cruz & Riera, 2016).

Os participantes relataram que, no caso de pacientes internados, é comum que perguntas sobre sua evolução sejam feitas à enfermagem ou a outras pessoas do hospital, como se a equipe médica “escondesse” as informações. Segundo Meert et al. (2008), as informações contraditórias fornecidas por membros da equipe podem dificultar a confiança no tratamento e a compreensão, pelo doente, do seu real estado.

Nesse sentido, a CMN deveria envolver um diálogo mais efetivo entre os profissionais da equipe, para que a mesma linguagem fosse adotada com os pacientes, o que traria maiores benefícios para eles.

3.2 Categoria II - O treinamento em Comunicação de Más Notícias

Na atividade com o *role-play*, os alunos apresentaram-se motivados e dispostos.

O aluno que interpretava o paciente tentava, a todo custo, dificultar a comunicação do colega com perguntas e emoções muito próximas do real.

De acordo com Rolim (2004), a abordagem metodológica da pesquisa-ação permite associar ao processo de investigação a possibilidade de aprendizagem pelo envolvimento criativo e consciente dos participantes.

Tabela 2. Habilidades de comunicação observadas nos internos de medicina/Ufal, em relação ao processo de comunicação de más notícias (2019).

PASSOS PARA COMUNICAR MÁ NOTÍCIA	PRESENTE (S)	PARCIAL(P)	AUSENTE(N)
I – Preparação			
(1) Checa informações sobre o caso previamente.	83,00	11,00	6,00
(2) Cumprimenta e se apresenta ao paciente.	75,00	22,20	2,70
(3) Contato visual / postura adequada.	88,80	8,30	2,70
II – Percepção			
(1) Avalia o que o paciente sabe.	77,70	19,40	2,70
III – Compartilhamento de informações			
(1) Fornece um “aviso” antes de passar a notícia.	72,20	22,20	5,50
(2) Passa as informações de forma clara e pausada.	77,70	22,20	0,0
(3) Avalia o que o paciente quer saber antes de passar mais informações.	75,00	13,00	11,10
IV – Resposta às emoções			
(1) Reconhece a emoção.	69,00	25,00	5,50
(2) Legitima a emoção.	55,50	30,50	13,80
(3) Explora as principais preocupações do paciente.	69,00	25,00	6,00
V – Plano e seguimento			
(1) Compartilha perspectivas terapêuticas.	100,00	0,00	0,00
(2) Estabelece parceria.	80,00	13,80	6,20
(3) Verifica condições do paciente para a saída da consulta.	33,30	13,80	52,70

Na atividade de simulação, nos passos de I a III do *checklist*, a resposta às habilidades mostrou-se satisfatória (adequação de habilidade $\geq 70\%$), variando entre 72,2% e 88,8%. Os alunos mostraram-se preparados para o contato inicial com o paciente, avaliando o que ele já conhecia sobre sua doença para, então, compartilhar a má notícia.

No passo IV, o desempenho variou de 55,5% a 69%, abaixo do índice considerado para adequação da habilidade ($\geq 70\%$), o que demonstra a dificuldade para lidar com as emoções

do paciente: “[...] Tive dificuldade de dizer a palavra que consola na hora certa” (Interno 17). O resultado com *scores* mais baixos remete à empatia médica. A empatia corresponde à habilidade de imaginar os sentimentos dos outros (emocional), à motivação para ser empático (moral), à capacidade de identificar/entender as reações (cognitivo) e à forma de mostrar esse entendimento (comportamental). Assim, a empatia passa a ser uma questão relevante na prática médica (Provenzano, Machado, Rangel, & Aranha, 2014). No inquérito aplicado por Baile et al. (2000), 64,2% dos médicos responderam que se sentiam pouco confortáveis no trato com as emoções do paciente. Esse aspecto parece causar insegurança ao médico ou aos internos em diferentes épocas e regiões do mundo.

Na etapa final, cujo objetivo é a criação de planos de seguimento, a habilidade obteve índices de 100% e 80%, demonstrando a capacidade do aluno de propor estratégias de tratamento. No entanto, no item em que o médico deveria avaliar as condições em que o paciente se encontrava na saída da consulta, o índice foi de apenas 33,3%, demonstrando a dificuldade para lidar com o impacto que a má notícia gerou em seu paciente e confortá-lo.

Para Girgis e Sanson-Fisher (1995), citando o Código de Ética Americano, “a vida de uma pessoa doente pode ser abreviada não somente pelos atos, mas também pelas palavras ou conduta do médico. É, portanto um dever sagrado proteger o paciente evitando tudo o que puder desencorajá-lo e deprimir o seu espírito”.

O treinamento para CMN era visto, pelos internos, como algo que beneficiava apenas o paciente e a família. No entanto, ficaram surpresos quando perceberam que estavam tão envolvidos nessa dinâmica quanto quem recebe a má notícia, e que também são afetados pelas emoções e repercussões que ela gera na vida do paciente (diário do pesquisador). Analisando as médias da aquisição de habilidades nas etapas de treinamento no *workshop* (média das etapas: I - 82,3%, II - 77,7%, III - 75%, IV - 64,5%, V - 71,1%), as do item I (preparação) foram as que, em conjunto, obtiveram o maior registro de adequação pelos participantes (82,3%), enquanto as do item IV (resposta às emoções) tiveram o menor registro (64,5%), demonstrando a necessidade de estratégias que visem a preparar o aluno para encarar as emoções e o impacto que uma notícia negativa desencadeia nos pacientes.

[...] Eu participei dos momentos de palição do meu pai, e a minha família havia decidido não informá-lo sobre a doença, pensando ser o melhor para ele, sem nunca ter perguntado seus desejos, mas depois da oficina eu me questionava se havia sido a melhor postura (Interno 2).

Após as oficinas, os alunos relataram que suas maiores dificuldades foram responder perguntas específicas do tratamento e lidar com as emoções dos pacientes. Algo que os surpreendeu, no treinamento, foi o fato de que a boa comunicação em saúde afeta não só o paciente, mas também quem comunica, e que a qualidade do diálogo e da comunicação é fundamental não apenas para a boa execução do trabalho médico, mas também para manter a saúde de toda a equipe que atende esse paciente (diário do pesquisador). Os alunos enviaram, voluntariamente, um *feedback* relatando experiências de comunicação de más notícias que tiveram após o treinamento, bem como o efeito positivo deste em seus desempenhos nos outros estágios (diário do pesquisador). Cerca de três semanas após uma das oficinas.

[...] uma participante pediu para me acompanhar no ambulatório de cirurgia de cabeça e pescoço. Queria ver casos reais na prática. Coincidentemente, naquele dia, atendemos um jovem de 30 anos com uma neoplasia de ossos da face. A cirurgia seria mutiladora, mas a única forma de salvar a vida dele. Usei todo o protocolo! Quando o paciente saiu, a aluna me perguntou: “Como a senhora consegue? Eu me envolvo demais”. Preciso ser mais fria!”. Expliquei que eu estava destrozada, mas isso não ajudava ao paciente e nem a mim, e nós ainda tínhamos uma dezena de outras pessoas que precisavam igualmente da nossa melhor atenção! Então o propósito era fazer o nosso melhor! Usar a técnica com a melhor empatia possível, que é diferente de pena ou culpa! E fazer o paciente entender que o tratamento seria um compartilhamento de responsabilidades. A aluna, que antes tinha cara de choro, ficou muito mais leve a partir de então. Terminamos os atendimentos naquele dia com sorrisos – vimos casos felizes também – e ela não cansava de expressar o quão estava grata pela oportunidade de ter vivido aquela experiência (diário do pesquisador).

O relato da interna frente a um caso real demonstra a dificuldade de unir, na prática, a comunicação e a empatia. Batista e Lessa (2019) relatam que a atuação médica é uma atividade gratificante, mas é, também, estressante, pelo frequente contato com a dor e o sofrimento dos pacientes. Por outro lado, o modelo biopsicossocial possibilita a interação mais precoce, melhorando a compaixão, a empatia e a comunicação, contribuindo para a maturidade intelectual (Kaluf, Sousa, Luz, & Cesario, 2019). As avaliações do *workshop* mostram aos gestores do curso, aos docentes responsáveis pelo internato e aos internos a importância de incluir, formalmente, o tema “comunicação de más notícias” no currículo do curso de medicina, para que o aluno possa ter a oportunidade de melhorar a relação médico-paciente, bem como sinalizar os pontos que necessitam de maior atenção ou de aplicação de estratégias para auxiliá-lo no trabalho que irá desempenhar.

4. CONCLUSÃO

Este artigo, fundamentado na pesquisa-ação educacional, pretendeu analisar a percepção do interno em Medicina sobre a aplicação de uma estratégia para o ensino da comunicação de más notícias, utilizando uma técnica de simulação de atendimento, como o *role-play*, integrada ao uso de um aplicativo móvel. A utilização dessa técnica resultou na preparação do interno frente a uma situação simulada, conferindo-lhe experiência na transição para o atendimento em uma situação real. A técnica possibilitou, ainda, que os internos se colocassem em diferentes situações: como médico, paciente e acompanhante. Isso lhes permitiu trabalhar as próprias emoções nas diversas circunstâncias. Além do conteúdo técnico e científico, a comunicação de más notícias envolve o desenvolvimento de outras habilidades. A pesquisa demonstrou resultados favoráveis no processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas e relacionais. O retorno dos alunos sobre o efeito positivo da técnica na maneira como passaram a se relacionar com os pacientes, notadamente ao comunicar uma notícia negativa, mostra a eficácia da pesquisa-ação intervencionista no curso médico. A técnica integrada trabalha o tema através de métodos e momentos diferentes, facilitando a fixação do conteúdo. Outros estudos são necessários para avaliar a eficácia do aprendizado a longo prazo, com o uso do aplicativo agregado à técnica de simulação, bem como seus benefícios na prática médica em situações reais.

5. REFERÊNCIAS

- Baile, W. F., Buckman, R., Lenzi, R., Glober, G., Beale, E. A., & Kudelka, A. P. (2000). SPIKES - A six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *Oncologist*, 5(4), 302-311.
- Batista, N. A., & Lessa, S. S. (2019). Aprendizagem da empatia na relação médico-paciente: um olhar qualitativo entre internos do internato de escolas médicas do nordeste do Brasil. *Rev Bras Educ Med*, 43(1), 349-356.
- Brasil. (2014). *Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação.
- Cavalcante, M., Vasconcelos, M., & Grosseman, S. (2017a). A Comunicação de Más Notícias por Internos de Medicina: Um Estudo de Caso. *Atas – Investigação Qualitativa em Saúde, Portugal*, 1642-1653.
- Cavalcante, M., Vasconcelos, M. V. L., & Grosseman, S. (2017b). Comunicando más notícias [aplicativo móvel]. Disponível em: <<https://comunicando-mas-noticias.seuapp.com>>. Access in: 27 jan. 2019.
- Contro, N., Larson, J., Scofield, Sourkes, B., & Cohen, H. (2002). Family perspectives on the quality of pediatric palliative care. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 14-19.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, C. O., & Riera, R. (2016). Comunicando más notícias: o protocolo SPIKES. *Diagn Tratamento*, 21(3), 106-108.

- Girgis, R. W., & Sanson-Fisher, A. (1995). Breaking Bad News: Consensus Guidelines for Medical Practitioners. *J Clin Oncol*, 13(9), 2449-2456.
- Kaluf, I. O., Sousa, S. G. O., Luz, S., Cesario, R. R. (2019). Sentimentos do interno de Medicina quando em contato com a prática. *Rev Bras Educ Med*, 43(1), 13-22.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education academy of management. *Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Leal-Seabra, F., & Costa, M. J. (2015). Comunicação de más notícias pelos médicos no primeiro ano de internato: um estudo exploratório. *Rev. la Fund. Educ. Médica*, 18(6), 387-395.
- Lino, C. A., Augusto, K. L., Oliveira, R. A. S., Feitosa, L. B., & Caprara, A. (2011). Uso de protocolos spikes no ensino de habilidades de transmissão de más notícias. *Rev Bras Educ Med*, 35, 52-55.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Marçal, E., Andrade, R., & Rios, R. (2005). Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 3(1), 1-11.
- Meert, K. L., Eggly, S., Pollack, M., Anand, K. J. S., Zimmerman, J., & Carcillo, J. (2008). Parent's perspective on physicians-parent communication near the time of a child's death in the pediatric intensive care unit. *Pediat Criti Care Med*, 9, 5-7.
- Nonino, A., Magalhães, S. G., & Falcão, D. P. (2012). Treinamento médico para comunicação de más notícias: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(2), 228-233.
- Penteado, H. D., & Garrido, E. (2010). Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In Penteado, H. D., & Garrido, E. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas.
- Provenzano, B. C., Machado, A. P. G., Rangel, M. T. A. S., & Aranha, R. N. (2014). A empatia médica e a graduação em medicina. *Revista HUPE*, 13(4).
- Rabelo, L., & Garcia, V. L. (2015). Role-Play para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionais. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(4), 586-596.
- Rolim, L. R. (2004). *O professor de educação física na educação infantil: uma revisão bibliográfica* (Dissertação de mestrado, Centro Universitário 9 de Julho – UNINOVE).
- Rosenbaum, M. E., Ferguson, K. J., & Lobas, J. G. (2004). Teaching medical students and residents skills for delivering bad news: a review of strategies. *Acad Med.*, 79(2), 107-117.
- Stiefel, F., Barth, J., Bensing, J., Fallowfield, L., Jost, L., Razavi, D., & Kiss, A. (2010). Communication skills training in oncology: a position paper based on a consensus meeting among European experts in 2009. *Annals of Oncology*, 21(2), 204-207.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Traiber, C., & Lago, P. M. (2012). Comunicação de más notícias em pediatria. *Boletim Científico de Pediatria*, 1(1).
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Turini, B., Martins-Neto, D., Tavares, M. S., Nunes, S. O. V., Silva, V. L. M., & Thomson, Z. (2008). Comunicação no ensino médico: experiência, estruturação e desafios em novos currículos médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(2), 264-270.
- Victorino, A. B., Nisenbaum, E. B., Gibello, J., Bastos, M. Z. N., & Andreoli, P. B. A. (2007). Como comunicar más notícias: revisão bibliográfica. *Rev. da SBPH*, 10, 53-63.

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E GESTÃO DE PROJETO: TECNOLOGIAS PARA MELHORIA DOS PROCESSOS E DOS RESULTADOS

Dayse Neri de Souza¹, Francislê Neri de Souza² e Isabel Alarcão³

^{1,2,3} Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP- Brasil, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal, ¹dayneri@ua.pt; ²fns@ua.pt, ³ialarcao@ua.pt

Resumo. A investigação qualitativa cada vez mais tem ocupado seu espaço de importância nas ciências humanas e sociais. Este avanço tem sido impulsionado também pelas tecnologias como ferramentas para enfrentar os seus desafios. Um destes desafios se relaciona com a gestão de projetos, desde a sua concepção, desenvolvimentos e resultados. Este trabalho aborda transversalmente a questão de fundo: Qual a ênfase ou sensibilização de investigadores e estudantes sobre os fatores determinantes na gestão de projetos na investigação? Os participantes deste estudo qualitativo foram inquiridos no contexto de vários *workshops* no Brasil e em Portugal sobre o *software* de gestão de investigação IARS® (www.ia-rs.com). Os resultados apontam para que, das quatro dimensões analisadas, a “organização estrutural do projeto” foi a mais mencionada e a “coerência interna e visão sistêmica” a menos lembrada e comentada. Apresentam-se algumas reflexões são realizadas sobre as implicações destes resultados na investigação qualitativa.

Palavras-chave: Gestão de Projetos; Investigação Qualitativa; Tecnologias, Grupos de Investigação, Software IARS®.

QUALITATIVE RESEARCH AND PROJECT MANAGEMENT: TECHNOLOGIES TO IMPROVE PROCESSES AND RESULTS

Abstract. Qualitative research has increasingly occupied of importance in the human and social sciences. This advancement has also been driven by technologies as tools to meet many research challenges. One of these challenges relates to project management, from its design, development and results. This paper addresses the cross-cutting issue: What is the emphasis or awareness of researchers and students on determinants facts of research project management? The participants of this qualitative study were questioned in the context of several workshops in Brazil and Portugal on IARS® research management software (www.ia-rs.com). The results point out that of the four dimensions analyzed, the “structural organization of the project” was the most mentioned and the “internal coherence and systemic vision” was the least remembered and commented. Some reflections are made on the implications of these results in qualitative research.

Keywords: Project Management; Qualitative Research; Technology; Software IARS®; Researcher Teams.

1. INTRODUÇÃO

A investigação qualitativa, na visão de Denzin e Lincoln (2006), trespassou momentos atribulados na evolução histórica nas áreas das ciências sociais e humanas. Ou melhor dizendo, foi permeada de “questões, tensões e inovações crescentes com descobertas, experiências cruciais e críticas às normativas, às teorias e formulações de proposições ou paradigmas para a compreensão da realidade” (Chizzotti, 2006, p.48).

Denzin e Lincoln (2006) ainda endossam que, na visão de alguns cientistas positivistas, os investigadores qualitativos são jornalistas ou inserem-se nas áreas das *soft sciences* e que por esta razão, os trabalhos são considerados não-científicos.

Sabe-se que apesar da investigação qualitativa ter sido fundamentada pelos contributos da Filosofia e Antropologia descritiva ou etnográfica, o grande contributo veio da Escola de Chicago com a Sociologia nas décadas de 20 e 30 do século XX que valorizou o estudo sobre a vida de grupos humanos (Denzin & Lincoln, 2006). Chegando na conceção de Vilelas (2009) em ser “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p.105).

Contudo, a sua solidez científica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), só ocorreu no final da década de 60 do século XX. Desde esta época até a atualidade muitos avanços e desenvolvimentos ocorreram. Não só na vertente da credibilidade e fiabilidade na recolha dos dados, mas também a utilização das tecnologias na análise dos dados para corroborar no rigor e qualidade das investigações qualitativas (Amado, 2014; Neri de Souza, Costa, & Neri de Souza, 2012; Silver & Rivers, 2016).

No âmbito deste texto, dirigimo-nos para os estudos académicos, ou mais especificamente, para as investigações que são realizadas na vertente de Mestrados e Doutoramentos. São muitos os estudos acerca do desempenho e qualidade dos estudantes na realização de um mestrado e doutoramento. Cada vez mais realizam-se estudos sobre o alto nível de competências dos estudantes na definição do tema, questões de investigação, tarefas, assim como no alto nível de competências na gestão do projeto de investigação (Badiru, Rusnock, & Valencia, 2016).

No que concerne à realização de investigações científicas, são reconhecidos os dilemas e desafios enfrentados pelos jovens, inclusive acerca dos problemas epistêmicos (Alarcão, 2014). E assim, o que a literatura internacional tem revelado é a necessidade de melhorar o nível de proficiência dos jovens cientistas, muito em especial o processo de investigação que envolve a orientação e a interação entre os orientandos e os orientadores (Mainhard, Van der Rijst, & Wubbels, 2009; Agu & Odimegwu, 2014; Neri de Souza, Neri, & Costa, 2016)

Autores como Phillips e Pugh (2005) salientam a importância de um bom relacionamento e a efetiva interação entre os orientadores e orientandos. Na conceção dos autores Badiru et al.

(2016), todos os alunos de pós-graduação precisam de "orientação e gerenciamento", uma relação dialética que poderá garantir ou não o sucesso dos jovens cientistas.

No sentido de contribuir para uma efetiva interação na díade orientador-orientando, autores como Anderson (1988), Gurr (2001), Dysthe (2002), revelam modelos de orientação como "face to face", "peer to peer" e "hands-off" e "hand-on". Beer e Mason (2009) assinalam a possibilidade de se usar as tecnologias da informação e comunicação como um meio/modelo para dinamizar a orientação.

Das muitas nuances que justificam a relevância da interação na díade orientador-orientando, está a que tencionamos abordar neste artigo. A nossa proposta assenta na perspetiva da elaboração do projeto, sua gestão e relação com a investigação em geral e, especificamente, com a investigação qualitativa.

Autores como Kerzner (2017), Badiru et al., (2016), Mustaro e Rossi (2013) defendem que o sucesso de uma investigação dependem de um bom projeto e, conseqüentemente, uma boa gestão. Para definirmos o que seja gestão de projeto, temos que nos reportar para 1980 em que foi instituída a disciplina de Administração de Projetos. Esse movimento foi despoletado pelo Project Management Institute (PMI) que produziu o Guide to the project management body of knowledge (PMBOK). Esse guia tinha como principal objetivo organizar e estruturar o campo da administração de projetos (Pinheiro et al., 2006).

Projeto, na perspetiva do PMI, é "a temporary endeavor undertaken to create a unique product or service" (PMBOK, 2001, p.4). Na visão de Kerzner (2017), um dos mais conceituados especialistas em Projetos e Gestão de Projetos, projeto é "um empreendimento com objetivo identificável, que consome recursos e opera sob pressões de prazos, custos e qualidade" (p.17). Outros autores (Sabbag, 1999; Valeriano, 1998) ainda salientam que um projeto é composto por um conjunto de ações de forma organizada, com instrumentos disponíveis para se atingir os objetivos definidos no calendário, e envolve complexidade com probabilidades de erros.

É obvio que não se pode assemelhar exatamente em tudo um projeto empresarial com um projeto de investigação científica, principalmente nas ciências humanas e sociais.

Contudo, diante das leituras realizadas, percebe-se que, em alguns requisitos pode-se verificar que a pretensão e objetivo de alcançar sucesso num projeto, entre outros aspetos,

segue os mesmos parâmetros. Assim por exemplo, no PMBOK (2001) e em Valle (2014) um projeto empresarial caracteriza-se pela temporalidade (data precisa para início e fim), singularidade (entregas de produtos, serviços e resultados de forma única) e progressividade (desenvolvimento paulatino das etapas). Com certeza estas características se assemelham consideravelmente com os projetos científicos. Outra semelhança entre os dois tipos de projetos é o que Pinto e Slevin (1987) chamam de “triângulo de ferro” (custo, tempo e qualidade).

Todo o projeto, inclusive na investigação científica, inclui estes fatores do triângulo: o tempo, o custo e a qualidade como imprescindíveis para obter sucesso (Sharp, 2002; Badiru et al., 2016). Deste pressuposto básico, se depreende que tanto a comunicação e interação entre a díade orientador–orientando e as características elementares do “triângulo de ferro”, são também indispensáveis para alcançar um bom gerenciamento de um projeto de investigação científica. Porém, neste contexto, duas outras características têm que ser consideradas: a comunicação e a interação entre a díade orientador-orientando, hoje em dia eventualmente facilitada pelas tecnologias de comunicação.

Convém ter em conta que as tecnologias têm uma parte importante no sucesso da criação de um projeto e na gestão do processo da investigação. Assim, como mencionado anteriormente, na intenção de se escolher o melhor modelo de interação na díade orientador-orientando, alguns autores consideram que a relação *b-learning* é mais viável (Beer & Mason, 2009; Agu & Odimegwu, 2014; Neri de Souza, Neri de Souza, Alarcão, & Moreira, 2015). Neri de Souza et al., (2015) acentuam que “acredita-se que este modelo tem contribuído para melhorar o processo de orientação, de forma a diminuir a carga de trabalho e cooperar na criação de um registo dinâmico no processo de orientação” (p.68). Acrescenta-se ainda o papel das tecnologias na mediação da comunicação entre pesquisador formado e outro em formação. Sobre essa diferença Kerzner (2017) enfatiza um provérbio que diz que “quando um pesquisador fala com um pesquisador, o entendimento é de 100 por cento” (p. 311), que no caso de patamares muito diferentes se torna um desafio.

Em sintonia com estes autores está o software intitulado Isabel Alarcão Research Software (IARS®). Esta plataforma de desenvolvimento e gestão de projetos facilita e apoia o planeamento e execução do percurso investigativo. O IARS® tem na sua estrutura organizadora quatro dimensões que respondem diretamente a um bom gerenciamento de

projeto e, conseqüentemente, facilitam o seu sucesso (Ver Figura 1) (Neri de Souza, Neri de Souza, & Alarcão, 2016).



Figura 1- Dimensões estruturadora do IARS®.

Consideramos que estas dimensões são importantes para a qualidade do processo de investigação. As dimensões se conjugam e se complementam a partir do preenchimento dos campos que compõem o *software*. É no preenchimento de cada fase da investigação que se realiza o gerenciamento do projeto com o apoio e interação entre o orientando e o orientador, ou entre investigadores em outros contextos de investigação. As fases, no processo convencional de um projeto de investigação, são definidas por: i) Definição do Problema (Questão de Investigação e Objetivos), ii) Revisão da Literatura (Fundamentação Teórica), iii) Desenho de Investigação (Metodologia), iv) Recolha de Dados, v) Análise de Dados, vi) Resultados, vii) Divulgação da escrita de resultados etc.

Metodologias menos convencionais ou utilizadas em algumas áreas científicas poderão divergir um pouco deste paradigma básico. Sendo o IARS® um *software* com uma proposta aberta que se adapta a todo e qualquer tipo de investigação, paradigma e natureza, é possível acrescentar, diminuir ou alterar as fases do projeto. Por forma a compreender as suas quatro dimensões e sua relação com a qualidade da investigação qualitativa podemos afirmar:

- A *organização estrutural do projeto* suporta todas as fases da investigação, especialmente a de natureza qualitativa e mista. Considerando a necessidade de profundidade e complexidade deste tipo de desenho de investigação ter uma tecnologia que possa dar conta de lembrar e apoiar a sua estruturação é uma mais valia para a qualidade e sucesso deste tipo de investigação.

- A *comunicação e interação* entre investigadores, como na díade orientando-orientador, suporta a elaboração, correção e reestruturação dos conteúdos, das tarefas, questionamentos e argumentações tão necessário na investigação qualitativa. O problema é a grande dispersão diacrónica, assíncrona e outros problemas de comunicação que influenciam na qualidade do projeto. Nesta dimensão o IARS® tem um conjunto de ferramentas como a partilha de projeto online, e o Fórum de discussões que podem ser integrados no processo de comunicação e interação.

- Na *gestão do processo de investigação*, é notório o facto de ele ser multifacetado e com fases multirelacionadas. A gestão das tarefas, reuniões, produtos intermediários (*Milestones*) e sua articulação em cada fase, e com o todo no final, é um desafio que requer múltiplas ferramentas e competências. Nesta dimensão, o IARS® disponibiliza ferramentas para calendarização, informação distribuídas e organizada, anotações e alertas atempados por emails dos elementos do projeto. Existe também na plataforma a previsão e orientação de algumas tarefas mais transversais a todos os projetos de investigação qualitativa, quantitativa e/ou mista. Por exemplo, é possível calendarizar as leituras bibliográficas manualmente ou importando, em formato *bibtex* (.bib), do Mendeley®, Endnote® ou de qualquer base de dados ou biblioteca virtual que exporte as referências neste formato.

- A *coerência interna e visão sistémica* assenta no questionamento que deve perpassar por todo o processo de investigação e suas respetivas fases (Neri de Souza et al., 2016). Por meio deste questionamento, há a necessidade de estabelecer a coerência entre a questão de investigação, os objetivos, os instrumentos de recolha, os tipos de análise. A vertente sistémica garante a qualidade do processo geral e do resultado final da investigação. O IARS® possui uma estrutura que relembra aos investigadores nas fases mais avançadas do projeto, às questões de investigação e os objetivos em vários momentos cruciais do seu desenvolvimento.

Este é um projeto de inovação didática no processo de orientação e desenvolvimento de projetos de investigação. Como já anunciámos, neste trabalho, estamos interessados em compreender a perceção dos investigadores, orientadores e estudantes envolvidos nos workshops que dinamizamos sobre gestão de projetos de investigação com apoio do IARS®. Mais especificamente, como os participantes percecionam a relevância dos desafios através das quatro dimensões estruturadores do IARS®?

2. METODOLOGIA

O trabalho que agora apresentamos pretende responder à questão que acabamos de enunciar. Os dados foram recolhidos numa serie de workshops que dinamizamos para divulgação do IARS® nas instituições do Brasil e de Portugal. Teve também por base a discussão teórica das bases de inovação nos processos de investigação nestes dois países.

Com o propósito de avaliarmos a perceção dos participantes acerca do processo de gestão do software IARS®, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Esteve

disponível em formato online para que os participantes pudessem responder após o encerramento do Workshop. O questionário é composto por três partes temáticas. Na primeira são solicitados os dados pessoais dos participantes. Na segunda, questões acerca do software (interface, navegação, dificuldades, aspetos positivos e negativos). A terceira e última parte são espaços em que os participantes deixaram comentários sobre as características do IARS® e a sua relação com a investigação individual e sugestões de melhorias para o software.

O workshop teve em média a duração de duas horas e meia, a contar com momentos de esclarecimentos e dúvidas acerca da utilização do IARS®. O objetivo principal dos Workshops foi: a) conhecer a organização conceptual de um projeto de investigação; b) identificar as questões conceptuais, organizadoras e estimuladoras para a elaboração de um projeto de investigação; c) assegurar com o uso do IARS® uma maior e melhor interação entre orientando e orientador; d) utilizar o IARS® como um organizador sistemático do projeto e dos resultados da investigação; e) desenvolver com o uso do IARS® capacidades e atitudes de investigação que facilitem a elaboração de trabalhos científicos; f) aferir com o uso do IARS® uma maior coerência interna nas etapas de elaboração do projeto de investigação; g) conhecer a estrutura funcional do IARS® nas suas diferentes abordagens metodológicas e aplicar as suas potencialidades na elaboração das etapas de um projeto de investigação.

Neste trabalho, primamos por uma análise qualitativa de todas as questões abertas do questionário. Esta análise é um aprofundamento da análise dos itens quantitativos deste mesmo questionário publicados por Neri de Souza et al., (2015). A análise de conteúdo acerca das percepções do total de 87 participantes dos vários workshops do Brasil e de Portugal foi realizada com o apoio do software webQDA (Costa, Neri de Souza, Reis, Freitas, & Neri de Souza, 2016; Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2010; Neri de Souza, Neri de Souza, Costa, Moreira, & Freitas, 2017).

No sistema de análise levamos em consideração quatro dimensões: i) dificuldades, ii) pontos positivos, iii) pontos negativos e iv) dimensões estruturais do IARS®. Na dimensão dificuldades, analisamos as declarações sobre se os participantes sentiram ou não obstáculos na parte teórica ou prática. Reforçando esta categoria codificamos os pontos negativos e positivos apontados pelos participantes do estudo. Analisamos principalmente a presença, em termos positivos ou negativos, das quatro dimensões estruturadoras do IARS®: i) Organizador Projeto, ii) Comunicação e Interação, iii) Gestão do Processo, iv) Coerência Interna e Visão

Sistêmica. O foco desta análise foi compreender se os participantes dos workshops compreendiam plenamente os diversos desafios que permeiam o processo de investigação. Compreender também qual a importância atribuída a cada um destes desafios plasmados através das dimensões estruturadoras do IARS®.

3. RESULTADOS

Neste estudo participaram 87 indivíduos de 3 workshops realizados em 2017. A idade tem uma variação muito dispersa, mas a faixa etária que congrega quase 50% está entre 24 e 41 anos, com a maioria do sexo feminino (79%), estando a cursar licenciatura (38%), mestrado (32%) ou doutoramento (25%), ou seja, orientandos a fazerem uma destas formações. Num total de 69% (n=60) de orientandos e 31% (n=27) de orientadores. Mais de 60% dos participantes tinham menos de 10 anos de experiência de trabalho académico, em que 57% tinham um projeto de investigação em curso. A grande maioria 75% (n=65) eram da área de educação (n=41), ensino de ciências (n=15) ou didática das línguas (n=9). Quanto a nacionalidade, 71% era portugueses e 29% brasileiros. Como já mencionado, foram nestes dois países que ocorreram os workshops do IARS®.

Através da Tabela 1 percebemos que quase a metade dos participantes não sentiram dificuldade (44%). Os que relataram dificuldades, estas estavam relacionadas com a parte prática (48%) dos workshops.

Tabela 1. Dificuldades nos Workshops

Dificuldades	N	%
Nenhuma	34	44,16
Prática	37	48,05
Teórica	6	7,79
Totais	77	100%

Os workshops iniciavam com uma parte de exposição teórica e da fundamentação estrutural do IARS®. Somente na segunda parte é que os participantes eram convidados a abrir uma conta na plataforma e praticar diretamente online às suas principais funções. Acerca da segunda parte da sessão foram expressas as seguintes dificuldades:

- “Parte prática, mas apenas porque se tratava de algo novo e que exigia mais concentração para que não ocorressem erros”. Referência 6
- “Foi a parte prática. por que a teoria parece que tudo é fácil. Mas na hora de usar é que somos desafiados”. Referência 24

- “Na parte prática, pois achei as explicações demasiadamente rápidas em sala o que dificulta a assimilação dos comandos”. Referência 36

Embora muitos tenham declarado não sentir dificuldades, acabaram por apontar pontos negativos ou de melhoria numa outra questão aberta do questionário. Assim, apontaram para melhorias no workshop (35%) e na própria plataforma IARS® em termos de Usabilidade (21%), Novas funcionalidades (17%) e Erros (6%), bem como melhorias no próprio questionário (10%), como apresentamos na Tabela 2. Algumas sugestões para melhoria do workshop, foram:

- “Mais tempo para o workshop” Referência 4
- “A melhorar - introduzir vídeos demonstrativos” Referência 8
- “Negativos: gostaria de mais tempo presencial com os professores; o espaço nem sempre foi apropriado” Referência 16

A seguir apresentamos algumas referências para a melhoria da plataforma IARS®:

- “A estrutura organizativa do fórum” - disponibilizar o campo “notas” em todas as fases do IARS - disponibilizar o campo de observações nas leituras”. Referência 5
- “Incluir um Manual de Utilizador ou uma ajuda online”. Referência 9
- “Na parte prática, pois o sistema estava muito lento (ligação à internet)” Referência 10
- Aspetos a melhorar: a introdução de algumas indicações escritas no início do programa; a formatação dos outputs” Referência 6

Tabela 2. Aspetos negativos ou área de melhorias

Negativo	N	%
Questionário	7	10,00
Workshop	24	34,29
Novas Funcionalidades	12	17,14
Usabilidade	15	21,43
Erros	4	5,71
Nenhum	8	11,43
Totais	70	100%

Realmente o IARS® não possui um manual de ajuda online, mas com exceção desta única referência nenhum dos participantes apontou para necessidade de um manual de ajuda. Em relação a falta de manual outro participante escreveu:

- “Aspetos Positivos- Design minimalista muito agradável- Fácil introdução das diferentes informações - Como programa sem manual o orientador virtual é uma forma simpática no lugar do vulgar HELP/AJUDA”. Referência 7.

Este “orientador virtual” consiste na verdade em orientações básicas sobre cada área ou fase do projeto que é chamado na ferramenta de “Saber +”.

No entanto, foram os aspetos positivos que registramos mais do que o dobro de referências (N=148) em relação ao total de referencias negativas (ver Tabela 3).

Tabela 3. Aspetos positivos sobre o workshop e o sistema online IARS®.

Positivo	N	%
Workshop	37	25,0
Dinamizador	16	10,8
IARS®	95	64,2
Totais	148	100%

Estas referências positivas foram direcionadas ao dinamismo do workshop ou ao próprio software IARS®. Como podemos ver a seguir, apresentamos algumas destas referências positivas:

- “Aspetos Positivos: - Dinâmico; - Sistemático; - Possível de ser utilizado na elaboração de projetos de investigação em todos os níveis de ensino” Referência 36
- “Workshop foi primoroso. Aprendi muito com a utilização do IARS” Referência 37
- “Aspetos positivos - flexibilidade, orientação na organização do processo de investigação, possibilidade de ter feedback” Referência 44
- “Aspetos positivos: mudou a minha maneira de pensar sobre pesquisa qualitativa; aprendi novas ferramentas para utilizar nas minhas pesquisas; aprendi o procedimento de orientação de pesquisas” Referência 92

Chamamos a atenção para esta referência 92 que reforça a necessidade de inovação nos processos de gestão da pesquisa qualitativa com e através das tecnologias digitais. É importante relembrar algumas das investigações já citadas, que apontam para esta mesma necessidade (Mainhard et al., 2009; Agu & Odimegwu, 2014; (Neri de Souza et al., 2015)).

Concordamos com estes autores ao afirmar que necessitamos de formação, modelos e ferramentas que possam melhorar a conceção, desenvolvimento e gestão de projetos de investigação seja a nível de mestrado, doutoramento ou de outras investigações de curto,

médio e longo prazo, com grupos de investigadores dos mais variados tamanhos e especializações.

Para aprofundar ainda mais a compreensão dos aspetos em consideração procuramos analisar a opinião dos participantes deste estudo sobre qual a visão de qualidade da investigação quanto as quatro dimensões estruturadoras do IARS: i) Organização Projeto, ii) Comunicação e Interação, iii) Gestão do Processo, iv) Coerência Interna e Visão Sistémica. Qual destas dimensões foram mais comentadas? Qual o teor destes comentários e porquê? Na Tabela 4 apontamos para respostas destas perguntas.

Tabela 4. Dimensões para a Qualidade num projeto de investigação com apoio do IARS®.

Dimensões do IARS®	N	%
Organização do Projeto	63	51,22
Comunicação e Interação	31	25,20
Gestão do Processo	24	19,51
Coerência Interna e Visão Sistémica	5	4,07
Totais	123	100

É na dimensão “Organização do Projeto” que existe o maior número de comentários (51%). Estes comentários sobre a organização do projeto revelam uma preocupação mais evidente sobre uma das partes importantes de um projeto de investigação, que é a sua organização e estruturação inicial. No entanto, como poderemos ler nas citações a seguir, alguns destes discursos mostram ênfase também em outras dimensões estruturadoras de um bom projeto de investigação:

- “Positivos - Aplicação simples, conteúdos fornecidos. Como já referi, todos os comentários são agradáveis parecendo-me este ser um ótimo auxílio para pesquisa, investigação e elaboração de um projeto. Comunicações. Definição de questões e objetivos (mantendo sempre a **coerência interna**) e a importância de **calendarizar etapas**”. Referência 5
- “Organização do trabalho de investigação. Facilidade de **comunicação** entre orientando e orientador. Facilidade no **armazenamento da revisão bibliográfica**”. Referência 22
- “Facilita a estruturação da pesquisa, ajuda a **organizar as leituras** e contribui com a qualidade da pesquisa” Referência 59
- “Acho que o IARS é: Intuitivo é uma ferramenta que ajuda muito a organizar e a elaborar projetos de investigação” Referência 8

A organização das leituras bibliográficas é uma das funções do IARS®, certamente por essa razão é que o participante a mencionou, como citado na Ref. 59 anteriormente, para além da “estruturação da pesquisa”. Na Tabela 5 apresentamos um cruzamento entre as próprias dimensões do IARS® para explicitar as referências com codificações simultâneas aos participantes se referirem a duas ou mais dimensões.

Tabela 5. Simultaneidade de codificação nas dimensões do IARS®.

	Organizador Projeto	Comunicação e Interação	Gestão do Processo	Coerência Interna e Visão Sistémica
Organizador Projeto	63	11	10	4
Comunicação e Interação	11	31	5	2
Gestão do Processo	10	5	24	3
Coerência Interna e Visão Sistémica	4	2	3	5

É possível perceber que existem poucas menções à importância dos processos de comunicação, gestão, coerência interna e visão sistémica dos projetos. Embora o argumento da ausência de informação não seja consistente para conclusões mais robusta, ela pode ser um indicador da necessidade de aprofundamentos na investigação sobre estas dimensões normalmente negligenciadas.

4. CONCLUSÕES

Muitos dos desafios da investigação qualitativa são comuns às investigações de outras naturezas. Estes desafios são percebidos nas várias áreas das ciências humanas e sociais. Desafios e dilemas que vão para além das dimensões metodológicas, teóricas e epistemológicas, próprias destas áreas do conhecimento. Este estão relacionados com os processos de comunicação, gestão da informação, execução eficiente das tarefas e articulação coerente das partes no todo, etc. Neste artigo abordamos os desafios ligados à vertente da gestão de projeto e das vantagens de integração das tecnologias para a melhoria dos processos e dos resultados da investigação.

Mas especificamente, questionamos se os investigadores e estudantes estavam plenamente conscientes e sensibilizados para a complexidade que é criar, desenvolver e gerir um projeto de investigação, especialmente na investigação qualitativa.

A investigação qualitativa se reveste de desafios extra, dada as suas dimensões interpretativas, ontológicas, mas de validação coletiva e processo de recorrência e convergência ou divergência exaustivas, no tempo, das múltiplas fontes de dados.

Assim, no final de um conjunto alargado de workshops sobre o software de gestão de projeto IARS[®], ministrados no Brasil e em Portugal, foi possível perceber que os participantes focaram muito mais a dimensão da “Organização do Projeto” (51%) do que as outras dimensões da análise: ii) Comunicação e Interação (25%), iii) Gestão do Processo (20%) e iv) Coerência Interna e Visão Sistémica (4%).

Uma primeira inferência que poderíamos fazer é que os participantes não atribuem nos seus discursos a mesma ênfase a todas as dimensões por não estarem sensibilizados para a importância delas, ou simplesmente porque a “organização do projeto” seja o que lhes é mais exigido no processo de definição da investigação ou nos requisitos das pós-graduações. Podemos ainda questionar que no tempo de um workshop de algumas horas não seja suficiente para refletir e enfatizar estas questões de grande importância e ausente no discurso dos participantes.

Esta conclusão, apesar de ser frágil, introduz indícios para vários questionamentos relevantes a serem investigado com mais profundidade com diferentes fontes e desenhos de investigação. Naturalmente, ao se confirmar estes resultados, podemos antever grandes implicações para a investigação qualitativa.

Contudo, podemos questionar: estariam os investigadores da investigação qualitativa ignorando ou menosprezando todas estas dimensões e suas interações na composição de investigações qualitativas de qualidade? De que forma as tecnologias podem apoiar para melhorar muitos destes padrões? Pode um software de gestão de investigação, como o IARS[®], realmente contribuir para o rigor e a sistematização na coerência da investigação? Estamos atualmente acompanhando um grupo de estudantes investigadores que estão desenvolvendo seus trabalhos com o uso do IARS[®] e, tencionamos, em breve, dar conta desta investigação que poderá consolidar alguns resultados.

5. REFERÊNCIAS

- Agu, N. ., & Odimegwu, C. . (2014). Doctoral dissertation supervision: indenti cation and evaluation of models. *Education Research International*, 2014, 1–9.
- Alarcão, I. (2014). Dilemas do Jovem Investigador: Dos Dilemas aos Problemas. In A. P. Costa, F. Neri de Souza, & D. Neri de Souza (Eds.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1º, pp. 103–124). Aveiro: Ludomedia.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, J. (1988). *The supervisory process in speech language pathology and audiology*. Boston, USA: Boston: College Hill Press and Little Brown.
- Badiru, A. B., Rusnock, C. F., & Valencia, V. V. (2016). *Project Management for Research*. Boca Raton, FL - USA: CRC Press - Taylor & Francis Group.
- Beer, M. ., & Mason, R. B. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innov. Educ. Teach. Int.*, 46(2), 213–226.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Costa, A. P., Neri de Souza, F., Reis, L. P., Freitas, F., & Neri de Souza, D. (2016). “Estou nas Nuvens”: Trabalho Colaborativo em Investigação Qualitativa através do software webQDA. In *Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa* (Vol. 4, pp. 32–37). Porto, Portugal: Ludomedia. Retrieved from proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1035/1009
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa - Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian University. *Writ. Communication*, 19(4), 493–544.
- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the ‘Rackety Bridge’—a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *High. Educ. Res. Dev.*, 20(1), 81–92.
- Kerzner, H. (2017). *Gestão de Projetos*. Porto Alegre: Bookman.
- Mainhard, T., Van der Rijst, R., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- Mustaro, P. N., & Rossi, R. (2013). Project Management Principles Applied in Academic Research Projects. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 10, 325–340.
- Neri de Souza, D., Costa, A. P., & Neri de Souza, F. (2012). Avaliação da Percepção dos Formandos sobre o Software WebQDA. In *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação (ticEDUCA2012)* (pp. 365–376). Lisboa: ticEDUCA2012.
- Neri de Souza, Dayse, Neri de Souza, F., & Alarcão, I. (2016). Quatro Dimensões para a Qualidade da Investigação: O Caso do Software IARS®. In F. Vieira, J. L. C. da Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, & T. Sarmiento (Eds.), *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Ideias e Práticas* (pp. 181–191). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editora.
- Neri de Souza, Dayse, Neri de Souza, F., Alarcão, I., & Moreira, A. (2015). Visão de Orientadores e Orientandos sobre o Software Online de Supervisão da Investigação - IARS®. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 4(E), 66–78. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17013/risti.e4.66-78>.
- Neri de Souza, F., Neri, D. C. D. S. B., & Costa, A. P. (2016). Asking questions in the qualitative research context. *Qualitative Report*, 21(13).
- Neri de Souza, Francislê, Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. In A. Rocha (Ed.), *5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, CISTI'2010*. Santiago de Compostela, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Neri de Souza, Francislê, Neri de Souza, D., Costa, A. P. A. P., Moreira, A. A. de F. G., & Freitas, F. M. (2017).

- webQDA: Manual de Utilização Rápida* (3ª). Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2005). *How to get PhD - A handbook for student and their supervisors*. Londo, UK: Open University Press.
- Pinheiro, A. A., Siani, A. C., Guilhermino, J. F., Henriques, M. G. M. O., Quental, C. M., & Pizarro, A. P. B. (2006). Metodologia para gerenciar projetos de pesquisa e desenvolvimento com foco em produtos: uma proposta. *RAP*, 40(3), 457–478.
- Pinto, J. K., & Slevin, D. P. (1987). Critical factors in successful project implementation. *Project Management Journal*, 34, 22–27.
- PMBOK, P. M. I. (2001). *A Guide to the project management body of knowledge (PMBOK Guide)*. Pennsylvania, EUA: Proejct Management Institute, Inc.
- Sharp, J. A. (2002). *The manegement of student research project*. Aldershot, England: Gower Publishing Limited.
- Silver, C., & Rivers, C. (2016). The CAQDAS Postgraduate Learning Model: an interplay between methodological awareness, analytic adeptness and technological proficiency. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(5), 593–609. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1061816>
- Valeriano, D. (1998). *Gerência em projetos de pesquisa, desenvolvimento e engenharia*. São Paulo: Makron Books.
- Valle, A. (2014). *Fundamentos do gerenciamento de projetos*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

A CRIAÇÃO DE PERCURSOS DE VISITA E O CAMINHAR COMO PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS SOBRE CIDADE

Priscila de Souza Chisté Leite¹ e Sandra Soares Della Fonte²

¹Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. pchiste@ifes.edu.br

²Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. sdellafonte@uol.com.br

Resumo. O artigo pretende apresentar um recorte de pesquisa que considera o caminhar pelo espaço urbano, a criação e a vivência de percursos de visita como procedimentos de produção de dados nos estudos sobre a cidade. Tal perspectiva foi empreendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) composto por alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Brasil. Como modo de sistematizar ações relevantes dessa investigação, o texto discorre sobre seis etapas que sintetizam os procedimentos de pesquisa adotados. Na sequência, exibe análise de ação de formação de professores como modo de exemplificar a abordagem proposta. Conclui, a partir dos dados analisados, que o caminhar pelo espaço urbano implicado na criação e na vivência de percursos de visita são procedimentos de pesquisa que podem contribuir para a compreensão dos processos de modernização das cidades, no contexto da formação de professores da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Educação na Cidade; Caminhar; Produção de Dados; Formação de Professores.

CREATING VISIT ROUTES AND WALKING AS DATA PRODUCTION PROCEDURES IN CITY RESEARCH

Abstract. The article addresses a section of research that considers walking in the urban space and the creation of visiting routes as procedures for data production in a study on the city. This perspective was undertaken by the Study and Research Group on Education in the City and Humanities (Gepech) composed of students and professors from the Graduate Program in Humanities Teaching at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), Brazil. As a way of systematizing relevant actions of this investigation, the text discusses six steps that synthesize the procedures adopted. In the sequence, it displays an analysis of teacher training activities as a way of exemplifying the proposed approach. It concludes, based on the data analysed, that walking through the urban space involved in the creation and experience of visiting routes are research procedures that can contribute to the understanding of the modernization processes of cities in the context of the training of Brazilian basic education teachers..

Keywords: Education in the City; Walking; Data Production; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Pretendemos neste artigo exibir recorte de pesquisa que considera o caminhar pelo espaço urbano, a criação e a vivência de percursos de visita como procedimentos de produção de dados nas pesquisas sobre a cidade. Tal perspectiva foi empreendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), composto por alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Brasil. O Gepech orienta-se pela perspectiva de

Educação na Cidade (Côco, Chisté & Della Fonte, 2018), abordagem que busca promover a leitura do urbano, por meio do desvelamento de contradições e conflitos escondidos na materialidade cidadina. Suas ações envolvem atividades diversas, tais como: a) estudos teóricos de autores da linha crítica. Quando possível, esses autores são convidados para palestras e/ou entrevistas; b) visitas mediadas a espaços (praças, monumentos, parques, praias, ruas e museus) e a exposições de arte com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a cidade, com destaque para Vitória, no Estado do Espírito Santo, Brasil; c) elaboração de materiais educativos e promoção de cursos para professores. Os cursos organizados pelo Gepech relacionam-se com as pesquisas de mestrado profissional na área de ensino, visam instaurar um espaço de diálogo e de interação com professores da educação básica com o objetivo de estimular reflexões sobre os espaços da cidade; divulgar, discutir e validar proposições de materiais educativos oriundos de pesquisas do Mestrado em Ensino de Humanidades do Ifes.

Nessa dinâmica de trabalho, cada pesquisador do Gepech é levado, em decorrência do seu objeto, a percorrer regiões da cidade. Ele caminha e observa com atenção o espaço da cidade que privilegia sua pesquisa e realiza registros diversos (escritos, orais, imagéticos etc.) que são cotejados com os estudos teóricos e bibliográficos. As visitas são realizadas como fonte de dados empíricos para cada pesquisador, tendo em vista seu objeto de estudo específico. Em um segundo momento, o pesquisador transforma os resultados dessa análise em roteiro de visita coletiva para todos os membros do Gepech. Após a realização dessa visita, o Gepech avalia se a proposta delineada cumpriu seus objetivos e/ou pode ser aperfeiçoada. Por meio desse processo, investigam-se espaços potencialmente educativos a serem tematizados no curso de formação de professores a partir de um roteiro embrionário de visita. Esses cursos são divididos em encontros que iniciam com a explanação da abordagem teórica utilizada, seguidos por oficinas, como as que estimulam a criação de percursos que objetivam conhecer a cidade a partir de um tema; a implementação do percurso de visita; a avaliação de materiais educativos; interações virtuais via Plataforma Moodle; finalizando com relatos de experiência e/ou apresentação de propostas pedagógicas sistematizadas pelos professores. As metodologias investigativas utilizadas pelos pesquisadores são de cunho bibliográfico, exploratório e documental; bem como colaborativas (Ibiapina, 2008), tendo em vista às formações de professores e às validações dos percursos de visita que delas decorrem.

1.2 O caminhar e os percursos de vista como procedimentos metodológicos de pesquisa

Tomamos como base o caminhar como prática gnosiológica realizada por filósofos como Sócrates, Aristóteles e Kant (Chauí, 2002; Corbisier, 1991; Durant, 1996) e também por integrantes de movimentos artísticos como o Dadaísmo, o Surrealismo e o Situacionismo (Careri, 2013). Caminhar como ato educativo, caminhar para conversar, para pensar melhor, para contemplar a natureza, caminhar como produção artística, caminhar como arte que protesta. Essas são algumas das inspirações para absorver essa prática como procedimento para produção de dados de pesquisas do Gepech. Nelas se encontra uma perspectiva de formação humana que vincula o pensar e o fazer, o agir e o compreender, elemento que se coaduna com o horizonte marxista de formação omnilateral assumido pelo Gepech. Nessas caminhadas, a cidade não é apenas contexto, mas espaço percebido, vivido por seus cidadãos e concebido a partir de contradições e conflitos entre estratégias que se impõem como hegemônicas e a proposição de alternativas que supere o que é imposto.

Ao observarmos com mais atenção as ações relacionadas ao caminhar, à criação e à vivência de percursos de visita empreendidos pelo Gepech, podemos sistematizá-las, ao menos, em seis etapas:

A **primeira etapa**, criação de proposta inicial de percurso de visita, consiste no trabalho interno do Gepech, iniciado pelo pesquisador que, em decorrência do seu objeto, percorre a cidade. A partir do que foi observado durante a caminhada pela cidade, o pesquisador realiza registros diversos (escritos, orais, imagéticos etc.) que são relacionados com seus estudos teóricos e bibliográficos. Diante desses dados iniciais, é construída uma proposta de percurso de visita à cidade. Não um percurso aleatório, mas uma proposta embrionária que se relaciona com um determinado objeto de pesquisa que tem como foco apresentar o espaço urbano de modo crítico.

A **segunda etapa**, validação do percurso de visita à cidade pelos integrantes do Gepech, ainda se refere a uma etapa interna do grupo, e necessita ser vivenciada por seus integrantes, como modo de validar a proposta, antes da formação de professores. Essa etapa integra o planejamento da formação de professores que será executada.

A **terceira etapa** refere-se ao curso para professores da Educação Básica. Como mencionado, o curso é organizado em momentos que envolvem discussão teórica, visitas mediadas à cidade, oficinas de arte e de criação de percursos de visita, estratégias de validação dos materiais educativos e apresentação, por parte dos professores cursistas, de propostas pedagógicas ou relatos de experiências. No curso, inicialmente busca-se socializar os conhecimentos que os professores participantes possuem acerca da cidade, assim como os resultados de pesquisas do Gepech. Assim, eles são incentivados a criarem itinerários de visita à cidade a partir desses conhecimentos. Essa criação exige deles um caminhar imaginativo, que tente reviver percursos já realizados, retomar a experiência e o conhecimento sobre a cidade. Nesse momento, o Gepech avalia e replaneja, em parceria com os cursistas, o roteiro embrionário elaborado na primeira etapa e validado internamente na segunda.

A partir da reformulação realizada, empreende-se a **quarta etapa** que se refere à execução do percurso de visita criado e validado nas três etapas anteriores. Desse momento, participam os professores cursistas e os pesquisadores do Gepech. Durante a caminhada, os participantes percorrem a cidade, parando em espaços estratégicos para conversar sobre conflitos e contradições que estão velados ali. A partir daquilo que a cidade apresenta ser, os participantes discutem como o espaço urbano chegou a forma atual e por qual motivo.

Na **quinta etapa**, os professores avaliam, por meio de questionário sistematizado, o percurso de visita vivenciado e, a partir dessa avaliação, o roteiro passa a compor o material educativo elaborado pelo Gepech quanto àquele espaço citadino.

A **sexta etapa** consiste no trabalho final no qual cada professor participante da formação propõe um novo percurso de visita que atenda às demandas de sua realidade e que se vincule ao seu contexto de intervenção escolar. Os cursistas, portanto, apresentam relatos de experiência ou propostas pedagógicas nos últimos encontros do curso, como modo de compartilhar os diferentes percursos de visita elaborados.

2. ANÁLISE DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Para exemplificar as seis etapas elencadas, descreveremos ações desenvolvidas em um curso para professores da educação básica desenvolvido no primeiro semestre de 2017, e intitulado “Educação na cidade e o processo de modernização de Vitória – E.S”. Trinta professores da educação básica que atuavam em diferentes áreas de conhecimento (artes,

geografia, história, letras, sociologia, filosofia e pedagogia) participaram desse curso. A formação foi organizada em sete encontros, dos quais discorreremos sobre três: (1) a oficina do dia 30-05-2017 com foco na criação de percursos de visita ao centro histórico da cidade de Vitória, Espírito Santo, Brasil; (2) o percurso de visita vivenciado pelos professores e pesquisadores no dia 03-06-2017; e (3) a apresentação de relatos de experiência, dividida entre os dias 27-06-2017 e 04-07-2017. Cabe informar que o curso seguiu procedimentos éticos de pesquisa e os participantes (doravante nomeados por P1, P2 etc.) assinaram, no primeiro dia do curso, termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Cessão de Voz e Imagem.

Como modo de cumprir as **etapas 1 e 2**, criação de proposta inicial de percurso de visita e validação do percurso de visita à cidade pelos integrantes do Gepech, os três pesquisadores envolvidos no Curso 1 percorreram espaços da cidade e sistematizaram percursos embrionários de visita a diferentes espaços citadinos. Tais etapas integraram ações individuais e também coletivas, pois várias reuniões de planejamento do curso foram realizadas, como modo de vivenciar os percursos criados e também organizar a formação de professores como um todo.

A **terceira etapa**, referente à oficina de criação de percursos de visita, diz respeito ao encontro do dia 30-05-2017, contou com a presença de 22 professores e foi dividida em dois momentos. O primeiro iniciou com apresentação teórica sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, problematizando-o. Em um segundo momento, os professores foram estimulados a pensar em percursos de visita que pudessem apresentar tal processo de modo crítico. Para tanto, foram distribuídos mapas confeccionados por um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória por meio da Secretaria Municipal de Turismo. Este mapa continha os principais pontos turísticos do centro histórico. Outro mapa, também distribuído aos cursistas, foi extraído do serviço de pesquisa, visualização de mapas e imagens de satélite, chamado Google Maps. Na ocasião, foi esclarecido que os dois mapas eram apenas referências visuais que os professores poderiam utilizar, caso necessário, para criar seus próprios percursos de visita.

Durante a atividade proposta, um dos professores (P1) questionou os mapas distribuídos, indagando sobre a seleção daqueles pontos de visita e não de outros. Respondemos que era uma seleção feita por órgãos governamentais, sendo possível realizar roteiro similar a

partir de uma abordagem questionadora e contra-hegemônica acerca de tais prédios e monumentos.

Entre os professores participantes da oficina, (P2) organizou um roteiro a partir de suas visitas anteriores ao centro histórico. Ele alegou que seria interessante que os alunos entendessem a relação do Estado com a Igreja sob uma nova perspectiva, mais questionadora e menos tradicional, diferente do modo como era apresentado por muitos guias locais.

Consideramos que esta oficina estimulou os professores a expressarem seus conhecimentos sobre a cidade e despertou nos cursistas novos olhares sobre o espaço urbano, tendo em vista que eles pensaram e criaram diferentes percursos temáticos. Ela também corroborou replanejamento do percurso de visita a ser realizado no dia 3 de junho de 2017, fato que demonstra que tais mudanças e reflexões foram impulsionadas pelas diversas interações que ocorreram durante a oficina.

Na **quarta etapa**, referente à execução da visita mediada, participaram 23 cursistas. Durante a caminhada eles permaneceram atentos às intervenções feitas pelos pesquisadores do Gepech e, por vezes, manifestaram indignação ao observarem o patrimônio degradado e perdido em meio aos grandes edifícios do centro da cidade. As camadas históricas veladas eram reveladas durante o percurso. A morfologia da cidade, suas ruas coloniais estreitas em relação às largas avenidas que se impuseram durante o processo de modernização; a preocupação com questões sanitárias; o embelezamento das praças e a presença de elementos arquitetônicos recorrentes em diversas cidades que passaram pelo processo de modernização foram alguns dos destaques realizados durante a caminhada. O foco central orbitava em torno da ideia de que o processo de modernização das cidades, entre elas Vitória, integrava um projeto de modernização amplo, feito a partir de uma ideologia desenvolvimentista, voltada para o progresso e para a racionalidade do espaço. Envolvia a afirmação de valores da classe social hegemônica e favorecia a ampliação do capitalismo por meio de um processo de expansão territorial.

Na **quinta etapa**, referente à avaliação do percurso da visita realizado no dia 3 de junho de 2017, 19 professores responderam, via Plataforma Moodle, à uma ficha avaliativa. Eles afirmaram já terem visitado o centro de Vitória, mas não a partir do mesmo enfoque. Do total, 66% dos professores já tinham levado seus alunos aos espaços da cidade, 83% se

sentiram capazes de aplicar em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante o encontro e 66% levariam seus alunos para percorrer o mesmo roteiro. Os que não fariam o mesmo roteiro apontaram a locomoção e acompanhamento dos alunos como um dos principais entraves.

Além da ficha avaliativa, foi solicitado, por meio de Fórum de Discussões Virtual também via Moodle, que os professores apresentassem suas opiniões a partir das seguintes questões: “Vocês consideram que o roteiro feito por nós no sábado, dia 3 de junho, seja adequado para a visita com alunos? Quais as adaptações vocês julgam necessárias para que ele seja mais funcional, esclarecedor ou completo para o estudo da modernização da cidade de Vitória e os impactos físicos e sociais gerados por ela?” De um total de 19 respostas, algumas chamaram a atenção por reconhecerem o potencial educativo proposto no roteiro e também por indicarem adequações, como as de (P4):

O roteiro proposto é sim viável. Talvez, não faria todo percurso no mesmo dia, pelo fato de ser um roteiro com conteúdo histórico complexo e a possibilidade maior de interferências por parte dos alunos (dúvidas, perguntas e respostas). Dividiria o roteiro em dois ou mais dias em momentos distintos (Pinto, 2018, p. 130).

Consideramos que os professores apresentaram ideias sobre a transposição do percurso para além da cidade de Vitória, adentrando outros bairros e cidades. Tais discussões permitiram analisar o roteiro percorrido, validando-o mais uma vez para inseri-lo no material educativo que estava sendo elaborado sobre o processo de modernização da cidade de Vitória.

Quanto à **sexta etapa**, referente à apresentação de novo percurso de visita por parte dos cursistas nos dias 27-06-2017 e 04-07-2017, constatamos que algumas propostas se aproximaram das temáticas desenvolvidas no curso 1. Outras propostas abarcaram diferentes linguagens, tal como a que utilizou o centro da cidade de Vitória como palco para discussões sobre performance artística e teatro, alertando, assim, para os diversos modos de ocupação do espaço urbano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina, o percurso de caminhada vivenciado e as reflexões suscitadas estão sujeitas a variadas interpretações e, por conseguinte, diferentes caminhos analíticos. Neste rol de

possibilidades, chama a atenção o fato de que o caminhar pela cidade se transforma em uma prática de conhecimento por meio da qual se aprende:

(...) a ler a grafia social inscrita nessa ordenação citadina. Em outras palavras, desvendar suas ruas e seus nomes, suas sedes administrativas, os recortes de seus bairros, a concentração de sua população, suas praças e parques, os monumentos públicos, suas formas arquitetônicas, a localização de suas indústrias e fábricas, o seu ritmo do trabalho, a sua condição ambiental-ecológica, seus lugares de encontros, suas rotas de mobilidade, a sua distribuição da riqueza material e simbólica e seus confrontos de classe (Della Fonte, 2018, p. 17).

Criar e vivenciar percursos foi o que os professores participantes do curso fizeram. Projetaram itinerários como representações dos diferentes modos de percorrer a cidade e compreender seu processo de modernização. Do plano abstrato da representação do percurso, deslocaram-se para o plano concreto onde o espaço urbano passou a ser um imenso território estético, uma tela sobre a qual desenharam através do caminhar. Não um suporte em branco, no qual simplesmente acrescentaram algo novo. Preencheram espaços já desenhados pela história e por aspectos ideológicos. Investigaram, percorreram e escavaram.

É possível inferir, a partir desses dados iniciais, que o caminhar pelo espaço urbano, a criação e a vivência de percursos de visita à cidade possuem potencial para se constituírem como procedimentos de produção de dados nas pesquisas sobre cidade.

O percurso como travessia e a ação de caminhar integraram um processo gnosiológico capaz de evocar mudança, transformação e movimento. Um momento privilegiado no qual a cidade coloca-se diante do sujeito: ela o confronta, o interpela; suscita diálogo; demanda ações e pensamentos que possibilitem refletir sobre a vida e contestar as regras impostas. Mas para esse horizonte se concretizar, a própria elaboração de roteiros de visitas mediadas precisa apresentar-se como um processo amplo e crítico.

Por mais que se parta de um roteiro decorrente de investigações internas de pesquisadores do Gepech, esse itinerário é reconstruído na interação colaborativa com o grupo representativo do público a quem o material educativo destina-se, ou seja, os professores em formação. Depois de feito, o percurso novamente se submete a avaliação e validação. Ao final desse processo, ele serve de estímulo para a criação de novos itinerários a partir do contexto de cada professor participante do curso e pode, finalmente, ser incorporado ao

material educativo elaborado pelo Gepech e destinado a outros professores da Educação Básica.

Depreendemos, portanto, que o caminhar pelo espaço urbano, implicado na criação e na vivência de percursos de visita à cidade, a partir do que foi tratado neste artigo, configura-se como procedimento de produção de dados que pode contribuir para a compreensão dos processos de modernização das cidades no contexto da formação de professores da educação básica brasileira.

4. REFERÊNCIAS

- Careri, F. (2013). *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gilli.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Côco, D., Chisté, P. S & Della Fonte, S. S. (org.) (2018). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes.
- Corbisier, R. (1991). *Introdução à filosofia* (tomo II, parte I). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Della Fonte, S. S. (2018). Apresentação. In: Côco, D., Chisté, P. S & Della Fonte, S. S. (org.). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes. p. 15-20.
- Durant, W. (1996). *A história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Pinto, P. G. (2018). *Educação na Cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal do Espírito Santo.

REFLEXÕES SOBRE DIREITO AO ENSINO DOMICILIAR

Maria Lucia Sucupira Medeiros e Stella Regina Taquette

^{1,2}Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. mlsucupira@gmail.com, stella.taquette@gmail.com

Resumo. O ensino oficial nos estabelecimentos educacionais tradicionais brasileiros tem sido alvo de críticas quanto à sua qualidade e abrangência. Diante disso, o ensino domiciliar se apresenta como alternativa viável e inserida no direito constitucional de liberdade. Contudo, pela ausência de legislação específica, as famílias que a adotam têm sido consideradas à margem da lei. Diante desse fato, a investigação objetiva estudar diferentes visões científicas de pesquisadores das áreas da Educação e do Direito sobre a educação e o ensino domiciliar. O processo metodológico que orienta essas reflexões iniciais baseia-se no estudo bibliográfico de artigos de pesquisa indexados no SciELO e de livros de autores consagrados como Philippe Ariès; Diniz & Guilhem; Serodio, Kopelman, & Bataglia, entre outros. Os resultados inicialmente obtidos pela referida pesquisa dão conta de que existe uma gama de posições divergentes, à medida que a falta de regulamentação do ensino domiciliar afronta os direitos de liberdade, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas previstos na Constituição vigente, a qual não proíbe, expressamente, essa modalidade de ensino. Conclui-se ser preciso investigar o *homeschooling* à luz dessas reflexões, a fim de encontrar um resultado que aborde seu impacto no desenvolvimento e socialização de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação; Direito; Bioética Principlista; Estatuto da Criança e do Adolescente; *Homeschooling*.

REFLECTIONS ON THE RIGHT TO HOME SCHOOLING

Abstract. The official education in traditional Brazilian establishments has been the target of criticism regarding its quality and scope. Therefore, homeschooling is a viable alternative and inserted in the constitutional right of freedom. Due to the absence of specific legislation, the families that adopt it have been considered outside the law. Thus, the present investigation aims to study different scientific views of researchers on Education and Law about homeschooling. The methodology that will guide these initial reflections is based on the bibliographic study of research articles indexed in SciELO and books by renowned authors such as Philippe Ariès; Diniz & Guilhem; Serodio, Kopelman, & Bataglia, among others. The results obtained so far by the aforementioned research show that there is a range of divergent positions, insofar as the lack of regulation of home education affronts the rights of freedom and the pluralism of ideas and pedagogical concepts provided for in the current Constitution, which does not expressly prohibit this type of teaching. It is opportune to conclude that it is necessary to investigate homeschooling in the light of these reflections, in order to find a result that addresses its impact on the development and socialization of children and adolescents.

Keywords: Education; Right; Principlist Bioethics; Child and Adolescent Statute; Homeschooling.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, evidencia-se a necessidade de haver uma investigação aprofundada sobre os benefícios e malefícios da educação domiciliar, assim como entender o limite da autonomia privada na escolha dessa metodologia de ensino, consistindo na liberdade dos pais para viabilizar a melhor educação de seus filhos e a proteção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Leva-se em conta o sentido de justiça ou não da escolha, a ser traduzida na proteção e fiscalização do Estado a essa classe vulnerável da sociedade.

Por outro lado, verifica-se haver intolerância no reconhecimento da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, quando ainda não se permite no Brasil o ensino domiciliar. Tal interdição se encaixa no pretense estudo que visa a buscar o reconhecimento da pluralidade moral existente em diferentes culturas e religiões que porventura cercam o ensino domiciliar. Não se pode desprezar, porém, que o ser humano precisa se orientar por regras que viabilizem o bem-estar do convívio social, as quais, muitas vezes, podem tolher seu comportamento em determinadas áreas.

Com base no princípio de não interferência estatal em que se encaixa o *homeschooling*, modalidade de ensino fora da escola, a parte relativa à instrução formal e acadêmica é assumida pelos responsáveis, incluindo costumes, hábitos, moral e crenças.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988 considera a educação direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Porém, a Constituição e qualquer outro diploma legal não proíbem expressamente o ensino domiciliar, pois sequer fazem menção a esse tipo de educação fora da escola tradicional, seja ela privada ou pública, deixando a impressão, em clara prova, de sua aplicação não estar proibida.

Com base em princípios constitucionais voltados para a obrigatoriedade da educação como um dos direitos do cidadão, o ensino domiciliar, denominado *homeschooling*, inicialmente experimentado nos Estados Unidos da América, se apresenta como realidade para milhares de famílias que pretendem educar seus filhos em casa. Sua prática dispõe de um elenco de argumentos defensáveis, baseados em diversas alegações, todas, porém, com o mesmo fim: provar a insuficiência qualitativa e quantitativa do ensino público e de seu oferecimento pelo Estado; pouco conhecimento sobre o tema por parte da sociedade; reivindicação de autonomia e liberdade frente à Constituição Federal; direito de se exigir a execução de políticas públicas voltadas para a educação.

À luz dos preceitos constitucionais e da perspectiva doutrinária de diversos filósofos, juristas e educadores que lidam cotidianamente nestas esferas, a educação deve ser acessível a todos enquanto direito fundamental, humano e social, independentemente de

ser obrigatória em estabelecimentos oficiais de ensino. Vale ressaltar que a educação de crianças e adolescentes tem impacto no desenvolvimento físico e emocional desses seres.

Ao serem impostos ao ensino domiciliar ficam privados da socialização com seus pares que do ponto de vista da saúde é essencial para garantir a aquisição de aptidões necessárias para uma vida saudável (Halpern, 2015, p. 8). Além do mais, quando se observam os princípios concernentes à bioética, consegue-se perceber que o trato de assuntos da saúde, os quais representam quase a unanimidade, se assemelha ao enfoque dos assuntos pertinentes à educação, ambos traduzidos como direito fundamental do indivíduo, haja vista sua universalidade: “o alinhamento bioético-medicina não é característica exclusiva do Brasil, sendo, na verdade, um fato comum à grande maioria dos países onde a bioética vem se consolidando” (Diniz & Guilhem, 2002, p. 73).

Ao longo da história, a tradição de aprender uns com os outros e de transmitir conhecimentos e culturas acumulados nas gerações sempre esteve presente em qualquer agrupamento social. Tal processo pode ser considerado como inerente à própria natureza humana e como elemento essencial para a manutenção da espécie (Borges, 2019, p. 2-3). Entretanto, não se pode ficar alheio aos impactos que a globalização vem exercendo sobre a educação, a qual passa a ser considerada, nesse contexto, como mercadoria. Também há de se levar em conta, além da perspectiva filosófica de sua presença na Carta Magna de 1988, a constatação de ser a educação vital para a formação da cidadania e da própria dignidade da pessoa humana.

Diante desse cenário, a tarefa do Direito se entrelaça com os princípios da Bioética, quando se propõe a definir regras de conduta no sentido de conciliar a liberdade individual com a convivência do grupo, possibilitando o acesso de todos os cidadãos aos recursos disponíveis na sociedade.

Para alcançar esse equilíbrio, torna-se necessário levar em conta as aspirações de cada um e lhe possibilitar o desenvolvimento de suas aptidões, preservando a personalidade da pessoa humana, aqui entendida como substrato da sociedade. Numa democracia que se quer humanista, respeitar a individualidade da pessoa humana em confronto com a sociedade em que esteja inserida talvez seja o único princípio coerente com sua dignidade. “É esta a razão pela qual as descobertas biomédicas devem sempre ser analisadas em

função da ótica dos Direitos Fundamentais, face à necessidade de equilíbrio entre a vida humana, a moral e os direitos do cidadão” (Pereira, 2020, p. 45).

Fora o exposto até aqui, não há proibição expressa quanto ao ensino domiciliar, mas sim uma lacuna jurídica. O artigo 229, da Constituição Federal de 1988, dirige aos pais a assistência, criação e educação de seus filhos, quando afirma que “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores”, embasando, assim, a escolha lícita pela educação domiciliar, segundo os pais que já a praticam (Brasil, 2019, p. 228). “Lamentavelmente, o que está acontecendo é o descompasso da evolução das normas jurídicas em acompanhar o desenvolvimento da ciência médica” (Sá, 1998, p. 13), tal como ocorre no caso da educação domiciliar.

Susana Gavassi (2019, p. 5) endossa as opiniões de dois estudiosos sobre a infância. No primeiro caso, o historiador francês Philippe Ariès mostra que somente “a partir do século XVII a classe burguesa europeia passa a perceber a existência da criança como um ser diferenciado, frágil, e que necessitava de cuidados físicos e morais” (Ariès, 1981, p. 105). Surgia, assim, o sentimento de família. O segundo caso manifesta que “a ideia de infância tem significados próprios a cada época e contexto social, haja vista que são compreendidos de formas diferenciadas, influenciados por questões culturais, filosóficas, econômicas e religiosas” (Heywood, 2004, p. 12).

Além disso, a autora manifesta a diferença entre os conceitos de criança e menor, tal como concebida por Ariès, nos seguintes termos: “Criança passa a ser o termo designado aos filhos da classe burguesa, refletindo o que já havia na Europa: ‘o sentimento de infância será diferente entre os filhos da classe burguesa e os filhos da classe trabalhadora’ (Ariès, 1981, p. 150)”.

O ECA foi criado com intuito de proteger integralmente o menor conforme previsto em seus artigos 1º e 2º, com a definição de criança e adolescente nos seguintes artigos: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 2019, p. 10). Com relação ao disposto, Susana Gavassi sustenta que a intenção dos legisladores era de a direção das escolas auxiliar a proteger as crianças vítimas de maus-tratos no ambiente familiar, bem como garantir seu acesso à escolarização.

Entretanto, há casos em que a direção das escolas deixa de realizar a comunicação, por temer conflitos com os pais e/ou responsáveis das crianças. A mesma autora acrescenta o seguinte comentário:

Todas estas medidas sinalizam que a escola tem que se adaptar à nova Lei para tornar-se parte integrante na Rede de Proteção à Infância e Adolescência. Contudo, na prática, o que se nota é que a maioria de nossas escolas ainda não está integrada à rede de proteção. Pelo contrário, parecem andar na contramão do que preconiza o Estatuto, na medida em que o responsabilizam pelo agravamento dos problemas enfrentados em seu cotidiano como a indisciplina escola (Gavassi, 2019, p. 11).

3. OBJETIVOS

O objetivo principal desse trabalho acadêmico é analisar a percepção dos educadores públicos e privados sobre o ensino domiciliar a luz da Bioética Principlista e os benefícios ou malefícios que podem advir, caso seja aprovado pelo Legislativo.

Os objetivos específicos são identificar benefícios e malefícios do ensino domiciliar; verificar os limites da liberdade e da autonomia da família no ensino domiciliar; pesquisar o interesse coletivo *versus* interesse privado no ensino domiciliar; verificar se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) protege o educando, tal qual expresso na Constituição Federal de 1988 e no próprio Estatuto.

4. METODOLOGIA

O artigo propõe estudar, mediante investigação bibliográfica e pesquisa de campo, quais são os benefícios, os malefícios e o limite da autonomia privada para o ensino domiciliar. Em outra esfera, se aborda se existe justiça ou não na aplicação desse modelo de ensino que, diferente dos modelos tradicionais propostos pelas leis em vigor, envolve a liberdade de escolha resultante do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, implicando também a convivência virtuosa com as instituições públicas e privadas de ensino.

O presente trabalho acadêmico adotará a pesquisa qualitativa como método a ser aplicado, tendo em vista que pretende analisar os significados que não são percebidos exclusivamente por aspectos quantitativos. O *homeschooling* é tema propício para a abordagem mediante a pesquisa qualitativa, principalmente quando se verifica que existem inúmeras realidades em torno das questões a serem enfocadas, as quais nem sempre trazem seus significados visíveis.

4.1 Coleta de dados

Busca-se investigar estudos já realizados e publicados sobre a temática *homeschooling* e a percepção individual de pesquisadores doutores das áreas da Educação e do Direito que atuam em Instituições de Ensino Superior brasileiras sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*), a fim de se verificarem a concepção e a análise destes profissionais a respeito da autonomia privada das famílias na educação de seus filhos, de acordo com os objetivos mencionados acima. O estudo bibliográfico será realizado por meio de busca de artigos na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) do Brasil, principal base de periódicos científicos brasileiros, cujos artigos aceitos para publicação são avaliados por pares com critérios previamente estabelecidos e reconhecidos como válidos pela comunidade científica. Será utilizado o descritor “ensino domiciliar”.

O estudo de campo será desenvolvido por meio de entrevistas em profundidade com os profissionais mencionados acima, pesquisadores da área da Educação e do Direito de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Pretende-se entrevistar cerca de 10 pesquisadores de cada área, com amostra total prevista de 20 entrevistados. A amostra poderá ser ampliada, caso não se alcance a saturação dos conteúdos.

Após contato da pesquisadora, a participação destes profissionais será voluntária, não remunerada, não implicará gastos pessoais e se dará por meio de entrevista. Os dados colhidos nas entrevistas com professores de Educação e de Direito serão consolidados e se constituirão em fonte de pesquisa significativa na construção de massa crítica para o presente estudo, que vai envolver também as normas existentes sobre educação, os dados colhidos durante a leitura dos artigos científicos que abordam a educação e o *homeschooling*. Para se angariar a opinião mais relevante possível, os entrevistados serão selecionados por meio da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo em vista sua atuação nas áreas mencionadas.

As entrevistas seguirão roteiro contendo duas partes, sendo a primeira com dados sociodemográficos e de experiência profissional, e a segunda a respeito do *homeschooling*, ou seja, tópicos referentes ao dever do Estado na educação, à competência e à autonomia da família para o ensino domiciliar e ao desenvolvimento e socialização da criança. Serão desenvolvidas em ambiente com privacidade e garantia de sigilo e confidencialidade após consentimento informado. As atividades previstas não apresentam riscos significativos, entretanto, caso o participante sinta algum desconforto, elas poderão ser interrompidas a

qualquer momento. Nestas entrevistas aparecerá o valor ético para saber se o *homeschooling* será adequado ou não para o Brasil. Se, depois de haver consentido e concordado com a pesquisa, o participante preferir desistir, tem assegurados o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer das etapas, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

O registro das entrevistas será feito por meio de gravação digital e transcritas na íntegra. Os responsáveis pela investigação se comprometem a tornar públicos os resultados analisados, inclusive de forma consolidada, nos meios acadêmicos e científicos, sem qualquer identificação de indivíduos.

Qualquer possibilidade de identificação que porventura ocorra durante a coleta de informações será adaptada no sentido de preservar o sigilo do participante. Entretanto, dependendo do nível hierárquico e/ou da função desempenhada, não se poderá garantir que sua identificação não seja deduzida ou revelada por leitores, em momento posterior ao término do trabalho, especialmente durante a publicação dos resultados alcançados.

4.2 Análise de dados

Será feita análise dos dados na perspectiva hermenêutico-dialética, tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente e os quatro princípios da Bioética Principlista: o respeito à autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça, tendo os dois primeiros caráter teleológico e os dois últimos deontológicos (Beauchamp, 1979, p. 20).

Neste sentido, a entrevista seguirá um roteiro contendo tópicos referentes ao dever do Estado na educação, à competência e à autonomia da família para o ensino domiciliar e ao desenvolvimento e socialização da criança. Desde o início e no decorrer do estudo, será realizada a análise dos dados textuais oriundos das transcrições de acordo com princípios hermenêutico-dialéticos balizados por Minayo (2013, p. 22-25) e com o apoio do *software* webQDA de análise qualitativa de dados (Costa, & Amado, 2018, p. 2-10).

Após leitura e releitura dos textos, será identificado o conteúdo mais relevante por meio da observação das semelhanças, divergências e contradições nas narrativas. Os dados serão codificados no webQDA após identificação do que houver de comum nas narrativas. Serão utilizados como base teórica de análise os princípios da Bioética Principlista. Buscam-se identificar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à questão levantada, para entender a lógica

interna desse grupo, em diálogo comparativo com a literatura. Ao final, será elaborada uma síntese interpretativa com vistas a responder o questionamento do estudo.

5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Como a legislação é omissa em relação à permissão do ensino domiciliar, as opiniões científicas sobre esse tipo de ensino são importantes para se chegar às conclusões finais dos benefícios, malefícios, autonomia da vontade e justiça em relação ao *homeschooling* no Brasil, uma vez que em outros países tal modalidade já é permitida.

Os educadores que trabalham e pesquisam junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, que lidam cotidianamente com esta matéria, oferecem suas opiniões como produto de investigação e não como opiniões pessoais imbuídas de valores morais, jurídicos, religiosos e éticos.

A matrícula na rede regular de ensino é quase sempre combatida por aquelas famílias que praticam o ensino domiciliar, alegando que a obrigatoriedade seja para as famílias que não conseguem prover a educação por falta de recursos, ou por quererem exercer a liberdade de ensinar e aprender, nos termos da Constituição Federal.

A opinião dos adeptos ao ensino domiciliar é no sentido de existir alternativa para a ampliação da integração da família com a escola e vice-versa, partindo da responsabilidade comum a ambos, como está previsto no artigo 205 da Carta Magna.

Tal situação permite constatar o fato de se viver uma época em que há pouca motivação quanto aos aspectos relativos à moralidade, seja secular ou religiosa, conforme questionam os autores: “Afinal, por que se deveria agir com justiça se isso não vai nem ajudar nos próprios planos de vida da pessoa (às vezes podendo até ameaçar estes planos), nem levar ao paraíso?” (Serodio, Kopelman, & Bataglia, 2016, p. 238).

6. REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Beauchamp, T. L. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Borges, C. J. P. (2019). Perspectivas educacionais em revista: explorando as interfaces da educação social. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a02.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2019. Brasil (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro

- de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 106/2020. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2019). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *A análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia.
- Diniz, D., & Guilhem, D. (2012). *O que é Bioética?* São Paulo: Brasiliense.
- Gavassi, S. L. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. In: O Impacto do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA na Escola (1990-2015): um estudo de caso. *Cadernos PDE*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar/paranavai_hist_artigo_susana_lisboa_gavassi.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- Halpner R. Teorias e características do desenvolvimento da criança. In: Halpner R. (2015). *Desenvolvimento e comportamento*. São Paulo: Manole, 1-14.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.
- Pereira, A. T. (2020). A relação entre o direito e a bioética. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-45/a-relacao-entre-o-direito-e-a-bioetica/>>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 140 (40), 649-673.
- Sá, E. (1998). *Biodireito: inter-relações do Direito e das Ciências Biomédicas*. Rio de Janeiro: CEJUR – DP.
- Serodio, A., Kopelman, B. I., & Bataglia, P. U. R. (2016). A promoção das competências moral e democrática: por uma virada educacional da Bioética. *Revista Bioética*, 24 (2), 235-242.

Uso Da Plataforma Socrative Para Os Alunos De Química Orgânica: Um Estudo Preliminar

Maria Hosana Conceição¹, Olga M. Albuquerque², Ana Júlia Vilas Boas³ e Cristina M. Quintella⁴

^{1,2 e 3}Universidade de Brasília (UnB), Brasil. ¹hosanac@unb.br, ²olgamaria@unb.br, ³anajulavilasboas@hotmail.com

⁴Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil, cris5000tina@gmail.com

Resumo. Nos últimos anos, tem aumentado a busca por novas abordagens metodológicas aplicadas ao ensino de ciências devido, principalmente, ao uso de novas tecnologias que propiciam a autonomia e a motivação dos estudantes universitários. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa foi avaliar o uso da plataforma, gratuita, Socrative para a disciplina de Química Orgânica. Trata de uma plataforma online na qual os estudantes praticam o conteúdo trabalhado em sala de aula usando os seus smartphones ou tablets. O estudo foi dividido em duas etapas, sendo que a primeira contou com a participação de sessenta estudantes de segundo semestre do curso de Farmácia, da disciplina de Química Orgânica, ofertada no 2º semestre de 2019. Cada uma das atividades consistiu em uma série de perguntas, de cada tópico, onde os estudantes deveriam responder através do Socrative. Os resultados das atividades indicaram que os estudantes foram receptivos ao uso da plataforma Socrative e reconheceram que a plataforma colaborou com o aprendizado dos conteúdos da disciplina. A segunda etapa, que trata da “pesquisa-ação”, para obter o feedback da visão geral dos alunos em relação à disciplina ainda está sendo delineada. Até este momento, o estudo mostrou que a plataforma Socrative deve continuar sendo adotada na disciplina com adaptações do seu uso para melhor atender os estudantes.

Palavras-chave: Química Orgânica; Socrative; Inovação Docente.

SOCRATIVE PLATFORM USAGE BY ORGANIC CHEMISTRY STUDENTS: A PRELIMINARY STUDY

Abstract. In recent years, the search for new methodological approaches applied to science teaching has increased, mainly due to the use of new technologies that provide the autonomy and motivation of university students. Thus, the main objective of this research was to use the free Socrative platform for the subject of Organic Chemistry. It is an online platform in which students practice the content worked in the classroom using their smartphones or tablets. The study was divided into two stages, the first with the participation of sixty students from the second semester of the Pharmacy course, of the subject of Organic Chemistry, offered in the 2nd semester of 2019. Each of the activities consisted of a series of questions, from each topic, where students should answer through the Socrative. The results of the activities indicated that the students were receptive to the use of the Socrative platform and recognized that the platform collaborated with the learning of the subject's contents. The second stage, which deals with “action research”, to obtain feedback from the students' overview regarding the subject is still being outlined. So far, the study has shown that the Socrative platform should continue to be adopted in the discipline with adaptations of its use to better serve students.

Keywords: Organic Chemistry; Socrative; Teaching Innovation.

1. INTRODUÇÃO

Ao se tratar do ensino da química orgânica, os conceitos nem sempre são bem aceitos pelos estudantes e, além disso, os conteúdos de grupos funcionais e reações que, na sua maioria, podem ficar invisíveis aos olhos, os tornam difíceis e, até mesmo, promovem o

desinteresse dos estudantes (Conceição, 2020) Segundo Soares (2018) (Soares, 2018) a aplicação de elementos lúdicos na educação, como por exemplo, jogos de química podem simplificar a abstração dos conteúdos e, conseqüentemente, atrair a atenção dos estudantes (Soares, 2018). Ainda em relação ao uso de jogos didáticos, no espaço da sala de aula, como ferramenta para a complementação e atualização dos recursos educativos, pesquisadoras da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil propuseram um jogo intitulado “Dados Orgânicos” com o objetivo principal de auxiliar os estudantes, do Ensino Médio, no aprendizado das estruturas químicas e da nomenclatura IUPAC (International Union of Pure and Applied Chemistry) dos compostos orgânicos. Trata-se de um jogo de dados onde em cada face do cubo são colados nomes e estruturas químicas das moléculas orgânicas, permitindo aos jovens estudantes uma maior autonomia e motivação para o aprendizado da química orgânica (Souza & Silva, 2012).

Domingos e Recena (2010) realizaram uma pesquisa, com abordagem qualitativa, para trabalhar os conteúdos de funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas. As professoras utilizaram como instrumentos de coleta de dados a observação e a gravação, em vídeos, das aulas em que houve o desenvolvimento das atividades e dos materiais produzidos pelos estudantes. As apresentações seguiram com perguntas e respostas de cada vídeo, permitindo concluir que houve a oportunidade, para os alunos, de reestruturação dos esquemas de assimilação e acomodação no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção dos conhecimentos em química orgânica (Araújo Domingos & Piazza Recena, 2010).

1.1 Justificativa

Os cursos de graduação em Farmácia e Engenharia de Energia da Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia (UnB/FCE) e Faculdade do Gama (UnB/FGA), respectivamente, têm a finalidade de formar profissionais aptos para se inserir no mercado de trabalho, tendo uma participação ativa no desenvolvimento da sociedade, particularmente nas decisões que envolvem o conhecimento químico. Além disso, tende a suprir este mercado cada vez mais exigente, no qual há um conjunto de metas a serem atingidas, que dizem respeito à formação técnica e humanística do profissional (Silveira, Flores, Pinho, & Moura, 2010). Acredita-se que a tecnologia da informação possa ser utilizada como uma estratégia de ensino que permite desenvolver, com sucesso, um tópico ou conteúdo em sala de aula. Desta forma, a produção de novos softwares educacionais em todas as áreas do

conhecimento tem sido, cada vez mais, objeto de pesquisas, provocando uma verdadeira revolução na concepção de ensino e aprendizagem (Barbosa et al., 2015).

O Laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes de Experiência (ITAE) do Centro de Desenvolvimento Tecnológico da UnB – CDT-UnB, atua como um espaço de experiências, baseando-se em quatro pilares: educação, imersão, entretenimento e estética; assegurando que o aprendizado seja mais efetivo ao envolvermos os nossos sentidos num ambiente agradável e divertido. O Jogo ITAE é do tipo quiz e está disponível nos modelos de Quebra-cabeça ou Batalha naval (CDT, 2020).

Este cenário nos motivou a conhecer as pesquisas de desenvolvimento de ferramentas didático-computacionais na área de aplicativos multimídias realizadas pelos pesquisadores do Laboratório de Desenvolvimento de Softwares Educacionais (LDSE), da área de Ensino de Química, da Universidade Federal do Ceará (EQ/UFC) (Barbosa et al., 2015; da Silva Júnior et al., 2017). As ferramentas desenvolvidas pelos pesquisadores são simples e gratuitas e visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas do Curso de Química daquela Instituição, auxiliando professores e alunos, de todo o país e no mundo uma vez que todos os aplicativos desenvolvidos estão disponibilizados na homepage do Laboratório de Desenvolvimento de Softwares Educacionais (<http://www.ldse.ufc.br>).

Nos últimos cinco anos, o LDSE se dedicou a reunir as características educacionais que utilizam softwares e jogos educacionais, resultando na criação do Stereogame (da Silva Júnior et al., 2017). Nesse sentido, Frías e colaboradores (Frías, Arce, & Flores-Morales, 2016) utilizaram a plataforma, gratuita, Socrative como uma ferramenta tecnológica de apoio à disciplina de Química Geral. Os resultados das atividades realizadas com os estudantes do 1º. ano de Odontologia demonstraram que a média de acertos foi de até 70%, com uma boa receptividade dos estudantes para o uso da ferramenta tecnológica, medida através de questionário. Pintado e Cerio (2017) en la Universidad Publica de Navarra, Espanha, utilizaram a plataforma Socrative para apoiar o estudo autônomo do aluno no sentido de mantê-lo como o protagonista no processo da sua formação acadêmica (Pintado & Cerio, 2017). Nesse sentido, o objetivo principal do estudo foi avaliar o uso da plataforma Socrative pelos estudantes da disciplina de Química Orgânica do curso de Farmácia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

2. METODOLOGIA

O estudo foi delineado em duas etapas distintas e interligadas. A primeira etapa, já concluída, se tratou do uso da plataforma Socrative, que é um aplicativo de perguntas e respostas baseado em nuvem. As duas características mais atraentes do Socrative são pela facilidade de uso, tanto para os professores quanto para os estudantes, bem como pelo fato de ser gratuito e pelo aplicativo poder baixado no smartphone, no tablet ou no laptop. Após a conclusão dos exercícios, é possível fazer o download dos resultados, em uma planilha do Excel ou enviar por e-mail (Frias et al., 2016; Manning, Keiper, & Jenny, 2017). Para medir o grau de aceitação dos estudantes pela plataforma Socrative, foi aplicado um questionário de satisfação; contendo cinco perguntas e enviado pela plataforma Google forms. Quatro perguntas tiveram como finalidade tomar conhecimento da experiência do uso da tecnologia Socrative. A pergunta final foi orientada para uma autoavaliação a respeito do desempenho do estudante no curso.

A segunda etapa, ainda em construção, trata-se da pesquisa qualitativa do tipo “pesquisa-ação”, cuja principal característica é realizar um projeto em que o próprio profissional (neste caso, a professora) procurará efetuar transformações em suas próprias práticas de ensino (Tripp, 2005). Para isto, a plataforma Socrative será também utilizada, mas com a pretensão de que os estudantes matriculados nos semestres 2020.1 e 2020.2 forneçam um feedback da eficiência da plataforma Socrative ao responder perguntas abertas considerando as fraquezas e pontos fortes da plataforma. As respostas dos estudantes serão categorizadas e tematizadas (Aslan & Seker, 2017).

3. RESULTADOS

As atividades realizadas neste trabalho foram baseadas nos tópicos da disciplina de Química Orgânica. Foram aplicados, na plataforma Socrative, os exercícios de notação e nomenclatura dos hidrocarbonetos e das funções oxigenadas.

Ao serem consultados sobre a experiência prévia com a plataforma Socrative ou outra similar, 92% responderam que não (Figura 1A), o que nos fez constatar que foi uma novidade para os estudantes. Nesse sentido, foram oferecidas cinco alternativas para que os estudantes definissem a sua experiência com a plataforma, numa escala do menor para o maior, as respostas se encontram na Figura 1B, com 40,5% apontando como regular, 10,8% ótima e a mesma porcentagem para ruim; nos fazendo pensar que precisamos

manter o uso da tecnologia para otimizar o seu uso. Quanto a satisfação em ter usado a plataforma em sala de aula, foi fornecida uma escala de 1 a 5, onde 1 significava muito ruim e 5 muito boa, 15 estudantes (40,5%), dos 37 respondentes, avaliaram como intermediária, com 2,7% muito ruim e 8,1% muito boa (Fig. 1C). O resultando nos indicou que os estudantes receberam, satisfatoriamente, a utilização da plataforma Socrative. A Figura 1D nos indicou que os estudantes ainda têm dúvidas se o uso da plataforma os ajudou a compreender melhor os conteúdos da química orgânica, onde 40,5% e 35,1% reponderam regular e pouco, respectivamente e 13,5% reponderam não ter ajudado. Isso nos leva a crer que ainda é preciso investir tempo na preparação das questões para a plataforma e o seu alinhamento com as avaliações etc. Por outro lado, a aprovação na disciplina foi acima de 80% e nem todos os estudantes responderam o questionário de satisfação, somente 37, dos 60 estudantes matriculados, responderam. Considerando que o questionário foi aplicado nos dias de 08 a 15 de abril de 2020, durante o período do isolamento social pela pandemia da COVID-19, com as atividades da Universidade suspensas em função da necessidade do isolamento social, acreditamos que nem todos tiveram o acesso ao questionário.

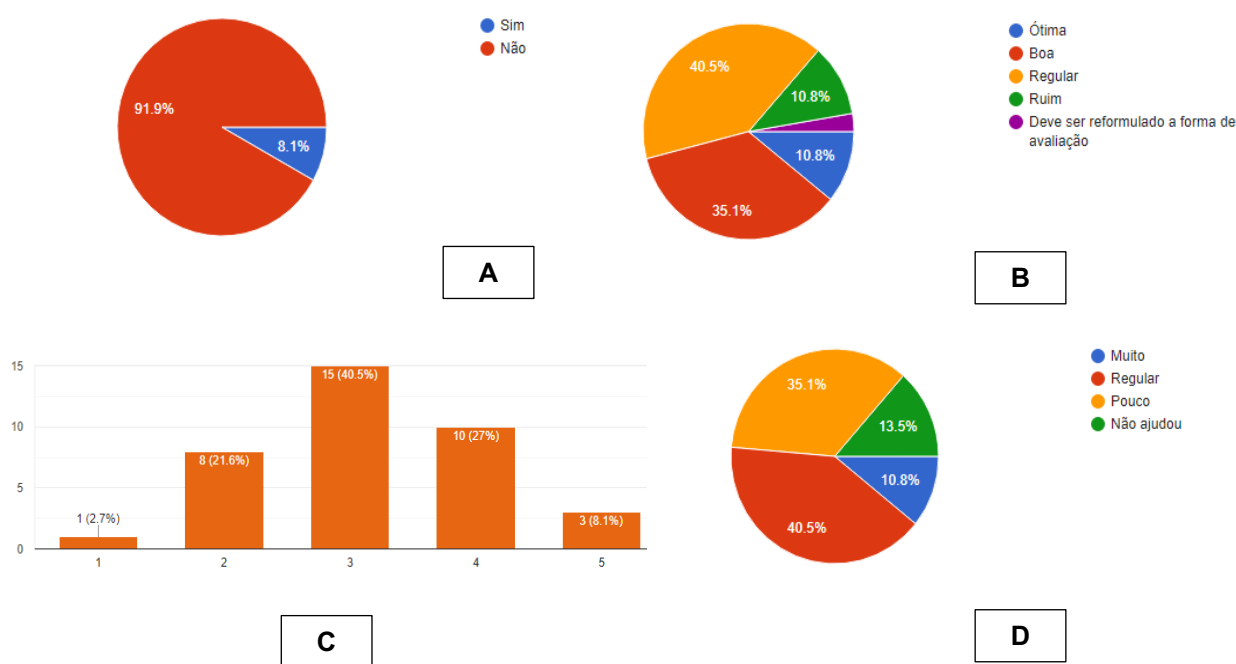


Figura 1. Resultados do Questionário de Satisfação dos estudantes com o uso da plataforma. A) experiência prévia com a sua utilização, B) experiência pessoal, C) valorização da aula e D) relação com os conteúdos da disciplina

4. CONCLUSÕES

O foco principal deste trabalho foi o de incorporar uma nova tecnologia que permita manter a atenção e dar autonomia ao estudante para lograr um aprendizado mais próximo do contexto tecnológico social onde ele vive. Por isso, o artigo está sendo considerado como um estudo preliminar, de inovação docente, do uso da plataforma Socrative para estudantes do segundo semestre do curso de Farmácia da Faculdade de Ceilândia (FCE) da Universidade de Brasília (UnB) da disciplina de Química Orgânica. Como perspectiva, espera-se realizar o estudo qualitativo, da etapa 2, de entrevistas, onde iremos categorizar a percepção dos estudantes quanto ao uso da ferramenta tecnológica Socrative como um feedback para as ações da disciplina de Química Orgânica.

5. REFERÊNCIAS

- Araújo Domingos, D.C., & Piazza Recena, M.C. (2010). Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: A construção do conhecimento. *Ciências & Cognição*, 15, 272-281.
- Aslan, B., & Seker, H. (2017). Interactive response systems (irs) socrative application sample. *Journal of Education and Learning*, 6(1).
- Barbosa, F.G., Mafezoli, J., Lima, M.A.S., Alexandre, F.S.O., Almeida, D.M.d., Leite Junior, A.J.M., & Silva Júnior, J.N.d. (2015). Interactions: Design, implementation and evaluation of a computational tool for teaching intermolecular forces in higher education. *Química Nova*, 38, 1351-1356.
- CDT, C.d.D.T.-. (2020). Laboratório de inovações tecnológicas para ambientes de experience - itae. <http://www.cdt.unb.br/programaseprojetos/itae/index/?menu-principal=programas-e-projetos&menu-action=itae>.
- Conceição, M.H. (2020). [Aulas de química orgânica para os cursos da saúde: Comunicação pessoal].
- da Silva Júnior, J.N., Sousa Lima, M.A., Xerez Moreira, J.V., Oliveira Alexandre, F.S., de Almeida, D.M., de Oliveira, M.d.C.F., & Melo Leite Junior, A.J. (2017). Stereogame: An interactive computer game that engages students in reviewing stereochemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 94(2), 248-250. doi: 10.1021/acs.jchemed.6b00475.
- Frías, M.V., Arce, C., & Flores-Morales, P. (2016). Uso de la plataforma socrative.com para alumnos de química general. *Educación química*, 27, 59-66.
- Haguenauer, C.J., Carvalho, F.S.d., Victorino, A.L.Q., Lopes, M.C.B.A., & Filho, F.C. (2007). Uso de jogos na educação online: A experiência do latec/ufrrj. *Revista Educa online*, 1(1), 1-14.
- Manning, R.D., Keiper, M.C., & Jenny, S.E. (2017). Pedagogical innovations for the millennial sport management student: Socrative and twitter. *Sport Management Education Journal (Human Kinetics)*, 11(1), 45-54.
- Pintado, A.B., & Cerio, J.M.D.d. (2017). Socrative: Una herramienta para dinamizar el aula. *Working Papers on Operations Management*, 8(Splssue), 72-75.
- FLSilveira, D., Flores, O., Pinho, D.L.M., & Moura, M.A. (2010). Projeto pedagógico do curso de graduação em farmácia. In U. d. B.-UnB (Ed.), (1a. ed., pp. 45). Universidade de Brasília <http://fce.unb.br/comissoes-farmacia>.
- Soares, H.O. (2018). Desenvolvimento, aplicação e avaliação de um serious game como ferramenta auxiliar ao ensino de química (Mestrado), Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.26/25229>.
- Souza, H.Y.S., & Silva, C.K.O. (2012). Dados orgânicos: Um jogo didático no ensino de química. *Holos*, 3(28), 107-121.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31, 443-466.

ORIENTAR SEGUNDO A METODOLOGIA ORIENTADA PARA O CONTEXTO E O INVESTIGADOR: PARTE II ESTAR PERTO E LONGE, QUESTÕES PRÁTICAS

Cleoneide Mendes¹, Isabel Camalhão² e Serafim Camalhão³

^{1,2}Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. ¹cleoneideclara@gmail.com, ²isabelferreira66@hotmail.com

³Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. ³serafimleopoldo@hotmail.com

Resumo. Orientar segundo a metodologia orientada para o contexto e o investigador: parte II estar perto e longe, questões práticas, é um artigo que apresenta a primeira aplicação prática desta metodologia aplicada a uma Dissertação de Mestrado. O objectivo principal é apresentar os problemas de uma investigação no seu início, sendo que um deles é a distância geográfica entre orientadora e aluna orientada. Metodologicamente utiliza-se uma abordagem narrativa onde se conjugam as diferentes metodologias associadas o estudo de casos, histórias de vida, percurso de vida, autobiografia, autoetnografia e o método biográfico. Os resultados obtidos são as narrações das experiências vividas, dos acontecimentos, os problemas e soluções que vão surgindo ao longo de uma investigação. Este é o primeiro, artigo de vários, que visa acompanhar o percurso desta investigação, inclui, apenas a primeira parte, o início do processo, com a orientadora e aluna orientada a organizarem o trabalho, preparando-se para entrar no campo. Revela acima de tudo, olhar para o interior de uma investigação académica iluminando aspectos que ficam invisíveis no trabalho académico.

Palavras-chave: Metodologia; Distância; Orientação; Inclusão; Proximidade.

DIRECTING ACCORDING TO THE METHODOLOGY ORIENTED FOR THE CONTEXT AND RESEARCHER: PART II, TO BE NEAR AND FAR, PRACTICAL QUESTIONS

Abstract. Directing according to the methodology oriented for the context and researcher: part II, to be near and far, practical questions is an article that presents the first practical use of this methodology to a Master Dissertation. The main objective is to present the problems of research at its beginning, one of them is the geographical distance between the research director and the student-directed. Methodological is used as a narrative approach, which combines case studies, history of living, receipt de vie, autobiography, and biographical method. The results achieved are the narratives of the lived experiences, of what is happening, the problems and solutions that are found over one research. This is the first article, of several, which aims to monitor the trajectory of this research, it is only included, the first part, with the research director and student-directed organizing the work, preparing the fieldwork. Unveil, most of all, to the insight of academic research enlighten aspects that keep invisible in academic work.

Keywords: Methodology; Distance; Orientation; Inclusion; Proximity.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a primeira aplicação da metodologia orientada para o contexto e o investigador aplicado à orientação. O tema da orientação revelou-se extremamente complexo, pelo que fizeram-se dois artigos independentes mas complementares. O primeiro foi aceite neste congresso com o título “Orientar segundo a metodologia orientada para o contexto e para o investigador: parte I questões teórico metodológicas” (Camlhão &

Saraiva, 2020) que incide apenas com questões de natureza teórica e filosófica. O segundo corresponde a este texto dedicado a questões mais práticas. Ambos os textos têm em comum os princípios e filosofia da (Camalhão, Camalhão & Saraiva, 2019) metodologia orientada para o contexto e o investigador.

Nesta introdução é importante referir que a finalidade da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador é importante referir que a finalidade da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador, está em fazer com que a investigação esteja adaptada às características do investigador e ao campo que vai ser estudada. Esta metodologia transpôs muitos dos elementos da *Grounded Theory* que começa com uma área de interesse, uma pergunta de partida e procura resolver o principal problema dos participantes (Glasser, 1998). A área de interesse foi então o tema geral da orientação de investigações académicas e a pergunta de partida foi, qual é a melhor maneira de adaptar a orientação tendo em conta as características da aluna e ao campo que vai estudar?

A resposta após ter-se indagado a orientadora e a mestranda foi o problema da proximidade e da distância na orientação. A orientadora está em Portugal e a investigadora orientada no Brasil com as diferenças culturais, de horários e mesmo em termos académicos de dificuldade em conseguir elementos comuns em termos de literatura. Existem outros problemas e desafios, que foram e serão sempre colocados, a adaptação do modo de trabalhar entre orientadora e investigadora orientada, assim como adaptar a investigação à orientadora. A pergunta de partida então mais próxima do modelo clássico (Campenhoud, Maquet & Quivy, 2017) ficou: Como orientar uma Dissertação de Mestrado à distância entre Portugal e Brasil adaptando a investigação à investigadora e campo de investigação? É uma pergunta ainda vaga mas aqui segue-se uma abordagem indutiva, (Kaufmann, 2016) em que a precisão vai-se ganhando ao longo do tempo com a constante revisão de todos os elementos.

Optou-se aqui por seguir a sugestão de Silverman (2017), na organização deste texto há uma revisão de literatura pequena sendo que os referenciais teóricos fazem mais sentido colocados ao lado dos dados empíricos a que lhes correspondem. Apresenta-se assim uma breve revisão de literatura, a metodologia, a análise de dados e apresentação de resultados, por fim as conclusões.

1.1 O Orientador Mentor na Orientação à Distância

Neste artigo conjugam-se dois problemas: o problema da orientação e o da distância. O problema da orientação é sintetizado por Silverman (2017), pela negativa, o orientador vê o seu orientando três vezes acabando por deixar este sozinho. A sugestão que este autor deixa, é que aquele estudante deve ser acompanhado desde o início pelo seu orientador. O problema da distância não está associado apenas à literatura, mas sim à dificuldade que ambas as partes apresentam em relação a esta situação. Teoricamente é conhecida a importância da interacção para construção de quadros de referência através da interacção dos diversos actores (Goffman, 1991), no caso da professora que orienta e mestranda que é orientada o conhecimento mútuo necessário à coordenação de um processo de investigação. A orientação à distância não é um problema, nem é novo, hoje é normal alunos e professores enviarem documentos entre si via mail, por exemplo, Aguiar (2012) usaram o chat e o fórum como meio de dar aulas à distância e para comunicar entre os pares. O problema não está na facilidade de meios de comunicação, mas na questão da interacção.

A figura do orientador mentor junta estas duas figuras da literatura. O orientador uma figura mais formal e distante (Beaud, 2016), o mentor é mais informal e tem por objectivo o desenvolvimento do aluno e ajudar este a resolver os seus problemas (Gardner & Barnes, 2014). O juntar estas duas formas de orientar permite adaptar a orientação quer à situação de cada investigador com as suas necessidades e características específicas.

Nesta revisão de literatura é importante falar das fases da investigação adaptada ao contexto e ao investigador (Camalhão, Camalhão & Saraiva, 2019) que são a fase inicial com a construção de um pré-projecto, concepção da investigação com a construção de um projecto definitivo, e adaptação ao contexto e ao investigador, com a adaptação do projecto à realidade concreta ao realiza-lo no campo. Implementado no ponto de vista ideal é um modelo de investigação integrado a dois anos, no ponto de vista prático, não existindo este modelo institucionalmente como, é aqui concebido, na prática é um modelo de um ano extensível aos prazos de entrega de teses e dissertações.

É importante ver que características tem a mestranda, não é uma aluna do processo universitário de Bolonha que termina a licenciatura e faz um mestrado de imediato, já passaram vários anos que acabou a sua licenciatura, é professora de Educação Especial, acumula ao papel de profissional o papel de mãe e de esposa. Dados seus recursos vai

fazer o seu trabalho como trabalhadora estudante. A metodologia adaptada ao contexto e ao investigador defende que a investigação deve adaptar-se a esta mestranda e não o contrário.

Apresentam-se assim duas proposições:

- O orientador presente e próximo dá ao investigador orientado segurança e confiança.
- A orientação mediada por meios informáticos é um bom meio de mediação quando se está longe mas não substitui a interacção e a presença física.

2. UMA METODOLOGIA NARRATIVA

Metodologicamente trata-se de uma metodologia narrativa, situa-se a um nível micro, com dois actores a professora orientadora e a sua mestranda. Em questão não está a representatividade estatística ou mesmo naturalística mas procurar solução para um problema concreto. A representatividade é substituída pela significância do tema e orientação para um fim prático, adaptar uma investigação a uma mestranda com poucos recursos e assim ajudar outros na mesma situação a pensarem em concreto à sua investigação (Robson & McCartan, 2016). O resultado representa apenas esta investigação em concreto e os dois actores.

Na metodologia adaptada ao contexto e ao investigador utiliza-se uma adaptação dos métodos mistos inspirado em Morse & Niehaus (2009) o qual utiliza um método principal que organiza as restantes contribuições. A metodologia central é o estudo de casos (Creswell & Poth, 2018) que organiza as restantes contribuições presentes segundo as suas necessidades. O caso em estudo é uma Dissertação de mestrado centrado nas relações e interacções associadas a uma orientação. A história de vida (Ferraroti, 1983) é utilizada narrar os aspectos da vida dos participantes ligados a esta investigação, enquanto no *recit de vie* (Bertaux, 2016) preocupa-se o percurso vida destes. A autobiografia (Miraux, 2009) ambas as autoras deste texto falam de si próprias num registo biográfico. A autoetnografia (Hughes & Pennigton, 2017) está muito próxima da autobiografia, mas aqui a orientadora e mestranda não têm que negar as suas vivências e raízes culturais e académicas quando tomam constroem o seu desenho de investigação. O método biográfico surge naturalmente, toda investigação está baseada na vida das duas participantes, que vão entregando e produzindo documentos, que vão contextualizando as suas decisões e aquilo que vai acontecendo (Ferraroti, 1983).

3. FONTE DE DADOS, ANÁLISE, E QUESTÕES ÉTICAS

As fontes de dados nas histórias de vida e biografias são as entrevistas e a utilização de documentos (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999; Ferraroti, 1983). Ao longo do decorrer da fase escolar de um mestrado os alunos produzem vários trabalhos que vão de algum modo mostrar o sentido vão indicar quer o nível de conhecimentos e as tendências destes em termos de escolha para o tema que querem estudar. As interações entre docentes e estudantes, nesse período criam impressões, as quais são acessíveis através de entrevistas.

Nesta pequena investigação, duas das autoras são as participantes e narrador o terceiro elemento que construiu um pequeno guião de entrevista com os tópicos. Como investigação à data, deste artigo, está na fase de projecto, a preparar todos os elementos para ir para o campo. Este guião teve os seguintes elementos: porque da escolha do curso/leccionar esta cadeira; quais são as características do mestrando/docente; tema escolhido/porque desta escolha; porque da escolha da orientadora/aluna; principais dificuldades e facilidades em relação à investigação; estratégias da orientação; proximidade e distância. (Rossman, & Rallis, 2017; Gardner & Barnes, 2014). Estas dimensões nasceram da revisão da literatura e nos procedimentos preliminares que se realizaram inicialmente utilizando a *Grounded Theory* (Glasser, 1998).

Orientadora e mestranda forneceram voluntariamente os elementos documentais relativos ao desenvolvimento da investigação, tais como projecto, pré-projecto e outros trabalhos académicos associados. Os restantes dados surgiram responderam ao guião por escrito dando o seu testemunho incluindo estas dimensões e outras que consideraram importantes sob a forma de narrativa. Em termos metodológicos este trabalho em progresso, constitui-se como uma forma de autoetnografia colaborativa onde os participantes são também autores do texto (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013).

A análise destes dados recorreu-se a análise qualitativa de texto temática (Kuckartz, 2014), tal como se procedeu no início criam-se categorias centrais, aos quais vão-se incluindo as subcategorias, dito de outro modo, os indicadores. Ao longo da análise dos textos criam-se notas ou memorandos sucessivamente até ter um sistema de codificação e destes criar sumários e colocar os dados em matrizes. O número de dados apresentados é pequeno e nunca será muito elevado. O objectivo do estudo é acompanhar docentes que orientam

trabalhos académicos e seus alunos que os fazem ajudando-os a tomarem consciência das suas decisões e adaptarem a sua investigação si e aos locais onde esta vai ser realizada.

As questões éticas colocam-se, também aqui, Hughes & Pennigton (2017), revelam que todas as contribuições devem estar associadas a um problema a um contexto e finalidade que envolve apenas os investigadores, é difícil fazê-lo quando está envolvidos problemas sociais graves. No caso deste artigo, apesar de entrar em campo a questão sensível da deficiência, as participantes tiveram o cuidado, não entrar em pormenores, ficando apenas aquilo que está relacionado com a investigação. A outra preocupação esteve, não em expor terceiros, sendo o que existe fundamentalmente é um reflexo sobre si mesmas e trabalho de investigação que estão a fazer. Na metodologia orientada para o contexto e o investigador, existem duas fases que preparam

4. NARRATIVA DE UMA DISSERTAÇÃO EM PROGRESSO

Os resultados vão ser apresentados sob a forma de narrativa, percorrendo as diversas dimensões colocando-as sob a forma de perguntas. Porque é que a mestranda escolheu o Mestrado em Educação Especial? A resposta foi que era um sonho da mestranda, uma primeira razão é a pouca oferta ou insistente na área, mas as principais conjuga um conjunto de factores que dificultam o tempo e os recursos para continuar os estudos, poucos recursos económicos, trabalhar, ter uma família e nesta uma criança com deficiência. Para a orientadora, leccionar na universidade, foi o concretizar de um sonho, uma vez, ter terminado o seu Doutoramento em Educação, e ensinar o que se preparou através do percurso académico, na área da deficiência.

Quais são as características da mestranda e orientadora? O nível de análise foi feito em termos de comparação para perceber o porque é que se escolheram mutuamente e passaram de aluna e professora para investigadora e orientadora. A mestranda é uma trabalhadora estudante que tem por profissão ser professora de Educação Especial, pelas afirmações anteriores, não tem muitos recursos, e tem uma criança com deficiência. A Orientadora é além de docente universitária convidada, é também professora de Educação Especial com uma longa carreira. A própria é portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão. Na narração, há uma proximidade entre as duas intervenientes, e a questão da deficiência é algo que conhecem e vivem de um modo vivido.

A dimensão da escolha do tema, está ligado a aspectos familiares, profissionais e académicos. Podia-se dizer que ter uma criança com deficiência implica ter um conjunto de conhecimentos técnicos para a compreender acompanhar, e há uma razão válida para tal. Profissionalmente é docente da Educação Especial, pelo que as competências adquiridas sempre serão úteis. As razões académicas, foi ter visto a leccionar na universidade uma docente portadora de deficiência que além ter as competências técnicas a podia compreender e falar a mesma linguagem. O tema escolhido foi a inclusão da criança com Paralisia Cerebral em contexto escolar.

O porque da escolha da orientadora e esta ter aceitado a orientação. A proximidade e a semelhança entre as duas participantes é muito grande, profissionalmente, academicamente, a deficiência e também a orientadora fez toda a sua carreira académica como trabalhadora estudante. Não é invulgares os alunos escolherem os orientadores segundo as suas características e especialidade.

As principais dificuldades foram retiradas dos documentos disponibilizados. Os documentos revelam que se está presente uma estudante que esteve longe do meio académico, usando o termo de Rossman & Rallis (2017) é alguém que sabe o que quer fazer, o que deve fazer mas na prática falta concretamente o que fazer. Há diferença entre o saber teórico e saber prático da investigação, no caso da investigação social só fazendo é que pode dizer que se sabe. Nas afirmações sobre o projecto há uma noção do que fazer em termos mais próximos e imediatos, mas nas das fases finais da investigação, esses aspectos tornam-se mais vagos. Na metodologia orientada para o contexto e o investigador, há a fase inicial com a construção de um pré-projecto, concepção da investigação com a elaboração de um projecto, nos quais os mestrandos com a presença do orientador ganham as competências necessárias para serem independentes e terem um bom instrumento de referência. Tendo este modelo de investigação começado no segundo ano, a preocupação da orientadora está em consolidar conhecimentos e ter uma boa base para avançar para o campo. A facilidade está no dizer da aluna orientada, na disponibilidade da sua professora, que teve desde o início para a ajudar.

As estratégias de orientação seguem a figura do orientador mentor, é alguém que é mais que um orientador, é alguém que promove o desenvolvimento e o bem-estar do seu aluno Van Manen (1991). Há que adaptar a orientação a quem orienta e as suas características. Em contraponto estão duas situações, de um lado, existe uma proposta inicial bem definida

tematicamente, no espaço, no tempo, e que é exequível do outro estão as limitações de tempo e recursos de uma trabalhadora estudante. A opção passou por trabalhar com informação suficiente, ao longo da investigação os restantes elementos vão sendo ajustados e acrescentados (Holstein & Gubrium, 2004).

A questão da distância é colocada com dois discursos diferentes. A orientadora sente a falta da proximidade, apenas a proximidade física lhe dá a segurança e a ajuda que a mestranda necessita. A data há uma troca de mails e utilização do whatsapp webb. No discurso mestranda, a tecnologia, permite uma orientação eficaz, mas não é a mesma coisa, sente-se a falta de proximidade.

A distância física tem três aspectos, há diferenças culturais não se dão por isso, problemas que não se detectam, há diferenças horárias que limitam a ajuda. A distância e a confiança foi conseguida, pelo aprofundamento do conhecimento através da proximidade física e interacção no período de formação académica.

5. CONCLUSÕES

Ao ler o texto parece que falou-se pouco de distância e proximidade. A questão aparece do início ao fim deste artigo. Há uma narrativa que fala de vida que ultrapassa e trespassa os muros da universidade, fazer investigação é, antes de mais, ter em conta as características de cada um e isso implica proximidade.

As duas proposições aplicam-se a esta investigação, há uma narração de aproximação entre orientador e aluna orientada, ambas possuem características comuns, o que levou a um conhecimento prévio que garantiu a confiança. Isto significa que, mesmo num processo de orientação à distância, é útil um contacto prévio mesmo que breve.

Uma outra conclusão que pode-se tirar é que a distância, pode ser reduzida pelo contacto frequente, acompanhada por uma atitude de orientador mentor, onde além dos conteúdos académicos, o orientador continua a ser professor a promover o desenvolvimento do seu aluno. Termina-se com a palavra cuidar, porque todos somos diferentes, e cada desenho de investigação tem de ser construído segundo as características e recursos e contexto onde estes se encontram.

6. REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. (2012). Ensinar e aprender à distância: Utilização de ferramentas de comunicação on-line no ensino universitário. *Revista de Ciências Agrárias*, 35(2), 184-192. Retrived in http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-018X2012000200017&lng=pt&tlng=pt.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la these: comment preparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (Nouvelle Edition). Paris: Editions la Découverte.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e Ed.). Malakoff: Armand Colin
- Campenhoud, L., Maquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^o Ed.). Malakoff: Dunod.
- Camalhão, S. & Saraiva, H. (2020), Orientar segundo a metodologia para o contexto e o investigador: parte I questões teóricas e metodológicas in 9^o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2020) de 14 a 17 de julho de 2020, em modo de vídeo conferência, Manuscript submitted for publication.
- Camalhão, M. I., Camalhão S. & Saraiva, H. (2019). Metodologia adaptada ao contexto e ao investigador. Atas CIAIQ2019 Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1. 8^o Congresso Ibero - Americano em investigação Qualitativa, 16 a 19 de Julho. Lisboa: Portugal. Retrived in <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2057/1992>.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K.-A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Creek.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th Ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Ferraroti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librarie des Meridiens.
- Gardner, S. K. & Barnes, B. J. (2014). *Advising and mentoring doctoral students: a handbook*. (n.p.): Faculty and Staff Monograph Publications.
- Glasser, B. J. (1998). *Doing Grounded Theory: issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit (Original publicado em 1974).
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). Context: working it up, down, and across. In Seale, C., Gobo, G., Gibrium, J. F. & Silverman, D. (Ed.) *Qualitative research practice: concise paperback edition*. (pp. 267 – 281). London: SAGE Publications Ltd.
- Hughes, S. A. & Pennigton, J. L. (2017). *Autoethnography: process, product, and possibility for critical social research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'enretien compréhensif*. Malakoff: Armand Colin.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software*. London: SAGE Publications Ltd.
- Miriaux, J.-P. (2009). *L'autobiographie: écriture de soi et sincérité* (3^e Ed.). Paris: Armand Colin.
- Morse, J. M. & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and Procedures*. London: Routledge.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática* (2^a Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (4th Edition). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Rossmann, G. R. & Rallis, S. F. (2017). *An introduction to qualitative research: learning in the field* (4th Ed.). SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research* (5th Ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.

UNIVERSIDADES INCLUSIVAS DE PAPEL. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA NORMATIVA DE DISCAPACIDAD DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

Azahara Jiménez-Millán y María García-Cano Torrico

Universidad de Córdoba, España. m32jimia@uco.es; maria.garciacano@uco.es

Resumen. El trabajo analiza la documentación institucional referida a la atención de personas con discapacidad en las universidades públicas andaluzas (España), como expresión de una educación de calidad equitativa e inclusiva. Para abordar esta finalidad, se emplea un enfoque cualitativo mediante Análisis Político del Discurso basado en el análisis de datos extraídos de las webs institucionales de las diez universidades públicas de Andalucía. Concretamente, se analiza la documentación institucional específica de discapacidad aprobada por sus Consejos de Gobierno con el fin de aportar elementos que evidencien cómo se materializa su responsabilidad social universitaria. Los resultados muestran heterogeneidad en la concreción de la política institucional de discapacidad, y aún incipiente la elaboración de planes que presentan un desarrollo comprometido mediante ejes, acciones y evaluación. En este sentido, la comparación de políticas ofrece claves importantes de buenas prácticas que pueden servir de referente entre instituciones.

Palabras clave: Universidad; Política Institucional; Inclusión; Comparación; Discapacidad.

INCLUSIVE PAPER UNIVERSITIES. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DISABILITY REGULATIONS OF ANDALUSIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Abstract. The paper analyzes the institutional documentation referring to the Attention of people with disabilities in Andalusian public universities (Spain), as an expression of education of equitable and inclusive quality. To address this purpose, a qualitative approach is used through a Political Analysis of Discourse based on the analysis of data extracted from the institutional websites of the ten public universities in Andalusia. Specifically, the specific institutional documentation of disability approved by its Government Councils is analyzed in order to provide elements that demonstrate how its university social responsibility materializes. The results show heterogeneity in the concretion of the institutional disability policy; and it is incipient to elaborate plans that present a committed development through axes, actions, and evaluation. In this sense, the comparison of policies offers important keys to good practices that can serve as a reference among institutions.

Keywords: University; Institutional Policy; Inclusion; Comparison; Disability.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el avance de la dimensión social del Proceso de Bolonia en la Conferencia de Londres (2017), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está encaminado hacia la construcción de una universidad diversa e inclusiva (Márquez y Sandoval, 2019). Sin embargo, el acceso, participación y logro de determinados grupos sociales en niveles educativos superiores sigue siendo meta a alcanzar (UNESCO, 2016), lo que queda evidenciado por la proclamación en la Agenda 2030 entre sus Objetivos de Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 1).

El concepto de inclusión educativa en educación superior implica trabajar para eliminar actitudes y creencias negativas asociadas a raza, etnia, sexo, género, orientación sexual, estilo de vida, clase socio-económica, edad, lengua, religión, discapacidad y sus intersecciones, respetando su identidad individual y de grupo (Blessinger y Stefani, 2018). Sin embargo, en España los trabajos empíricos destacan mayor evidencia en el discurso y en el desarrollo normativo en relación con la protección de derechos y no discriminación de personas con discapacidad y la igualdad por razón de género (Márquez, Jiménez y Trabajo, 2018; Jiménez-Millán y García-Cano, 2018).

La educación superior inclusiva es un derecho universal reconocido por Tratados a nivel internacional cuya evolución ha quedado manifiesta a tenor de las distintas Convenciones Internacionales redactadas en las últimas décadas. Destacan, a pesar de las escasas alusiones al ámbito universitario, la Declaración de Salamanca (1994) con dos únicas referencias a las universidades (número 48, apartado C), la Declaración Mundial para la Educación Superior de la UNESCO (1998) y, posteriormente, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) cuyo artículo 24 apartado 2 establece “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (...)” (p. 20654) y específicamente en el apartado 5 “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (...)” (p. 20654) y en su artículo 27 recoge “el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones (...) en un mercado y entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad” (p. 20655) con la descripción de un conjunto de medidas preceptivas. Estos referentes son parte de los hitos normativos sobre el reconocimiento de las condiciones de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad.

En España, también la legislación específica ha caminado de manera progresiva desde el Plan Nacional para la Educación Especial, 1978; Ley de Integración Social de los Minusválidos, 1982; Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985; Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 1995 a la Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad (2003).

En el contexto autonómico de Andalucía, el compromiso global de la promoción educativa y atención a la diversidad queda reflejado en normativas como la Ley 1/1999, de 32 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad (LAPD), cuyo artículo 22 especifica las actuaciones concretas en la educación universitaria relativas a la elaboración de un censo, una unidad o servicio de atención, un plan de accesibilidad universal, adaptaciones o ajustes razonables, planes de formación, movilidad nacional e internacional y actuaciones a nivel de información, investigación y servicios relacionados. Además, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación y la concreción del I Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad 2003-2006, cuya finalidad es a grandes rasgos, que todo estudiante, independientemente de sus circunstancias, pueda acceder y desarrollarse en la universidad sin obstáculos o barreras.

Este avance legislativo de la educación de los niños y niñas con discapacidad ha llevado aparejado el desarrollo de políticas educativas inclusivas y, por ende, un aumento progresivo de estudiantado universitario con discapacidad. En este sentido, un total de 22.190 universitarios con discapacidad estudian en las universidades españolas (Universia, 2018). Este tránsito educativo de las personas con discapacidad hacia la universidad plantea a la institución superior un desafío ineludible que debe afrontar de forma coherente desde los principios de la educación inclusiva.

El desempeño y la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad en España está siendo abordado con trabajos empíricos desde distintas perspectivas. Por ejemplo, parte de las investigaciones sobre discapacidad en la universidad se centran en percepciones de los estudiantes que acceden (por ejemplo, Sánchez y Carrión, 2010) o cómo el profesorado desarrolla su desempeño docente al respecto (por ejemplo, Moraña, Sandoval y Carnerero 2020). Sin embargo, es escasa la literatura centrada en la comunidad universitaria, incluyendo a PAS y PDI con discapacidad, así como análisis de la respuesta institucional mediante normativas específicas en contextos universitarios locales. A este respecto, sí encontramos trabajos internacionales como el de Susan Iveson (2008) que realiza un análisis comparativo de planes de atención a la diversidad en cincuenta universidades en EE. UU. o Adriana Kezar (2007) que plantea si los campus en distintos momentos de institucionalización de la agenda de la diversidad cuentan con diferentes estrategias al respecto.

En un trabajo anterior (Jiménez-Millán, 2020), se concluyó que el término inclusión es un concepto recurrente en la universidad y es utilizado de forma frecuente para identificar órganos institucionales encargados de la atención a las personas con discapacidad. A este respecto, Molina (2010) planteó la relación entre discapacidad, educación superior y política institucional y resaltó que, a pesar de un marco políticamente legitimado de igualdad de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, este objetivo político aun no alcanza suficientemente las instituciones con programas o reglamentos concretos. En esta línea, nos planteamos como pregunta de investigación ¿cuál es el marco y qué diferencias normativas se han plasmado en materia de discapacidad en las distintas universidades de Andalucía, España?

2. OBJETIVOS

Con el objeto de ampliar el conocimiento sobre la situación de las personas con discapacidad en la universidad, proponemos indagar en las webs institucionales de las diez universidades públicas andaluzas (Universidad de Almería [UAL], Universidad de Cádiz [UCA], Universidad de Córdoba [UCO], Universidad de Granada [UGR], Universidad de Huelva [UHU], Universidad Internacional de Andalucía [UNIA], Universidad de Jaén [UJA], Universidad de Málaga [UMA], Universidad Pablo de Olavide [UPO] y Universidad de Sevilla)) para realizar una aproximación a la normativa, reglamentación o programas políticos de acción específicos la comunidad universitaria con discapacidad en lo relativo a desarrollo reglamentario, concepto, ámbitos de aplicación, acciones y órganos responsable.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se plantea desde el Análisis Político de Discurso (APD) en el marco de la perspectiva cualitativa. Desde esta mirada, interesa el discurso político entendiendo la política como marco de acción, lugar de construcción, defensa de juicios y toma de decisiones “sobre qué es lo que hay que hacer en determinados eventos sociales y qué se articula en torno al por qué es necesario comprometernos con las acciones planteadas en los diversos discursos de política pública” (Palacios, Hidalgo, Cornejo y Suárez, 2019, p.14).

En el proceso metodológico, la primera fase corresponde con la búsqueda de las fuentes documentales en las páginas webs institucionales en el apartado que todas las universidades tienen destinadas a la atención a la diversidad/discapacidad; en la segunda fase, se valoraron los documentos encontrados y para ello, se creó una hoja de registro *ad*

hoc (estimación/desestimación) para la recogida de todos los documentos institucionales cuya denominación incluyera el término diversidad y/o discapacidad obteniendo un total de 19. A estos documentos se les aplica como criterios de selección: (1) pertenecientes a las universidades públicas andaluzas, (2) elaborada por la propia universidad, (3) cuya denominación incluya el término discapacidad o diversidad, (4) aprobada por Consejo de Gobierno de la Universidad, y (5) vigente en el caso de encontrar varios. Tras desestimar 10 documentos no aprobados por Consejo de Gobierno, principalmente de tipo divulgativo, obtenemos un corpus documental de 9 documentos. Finalmente, la última fase y con el uso del software ATLAS.ti v 8, se realiza un análisis progresivo de los datos usando un sistema de categorías y códigos (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) identificando desarrollo reglamentario, concepto, ámbitos de aplicación, acciones y órganos responsable. El software nos permitió ordenar, establecer relaciones entre la normativa (derivada y dependiente) e identificar ejes y temáticas distintiva o común entre las distintas universidades.

4. RESULTADOS

La exploración de las webs institucionales de las universidades públicas andaluzas con normativa sobre inclusión nos ofrece 9 documentos específicos de discapacidad elaborados por las propias instituciones de educación superior (Tabla 1). De las 10 universidades, dos de ellas (UCA y UNIA) no elaboran ninguna reglamentación específica para este fin con los criterios indicados y hacen referencia a la normativa nacional y autonómica en materia de accesibilidad y Discapacidad sin especificar su concreción en la institución. Y, una tercera, la UAL, muestra un plan de actuación, pero sin referencia a su aprobación por el Consejo de Gobierno. Del resto de universidades, tres documentos corresponden a Reglamentos (UCO, UMA); cuatro, a Normativas (UGR, UJA, UHU) y dos son planes.

Estos últimos coinciden porque son los más actuales y para toda la comunidad universitaria de todos los revisados (UPO: *II Plan de Accesibilidad e inclusión de la Diversidad Funcional 2019-2022*, con 6 ejes, 16 objetivos y 38 acciones; y US: *II Plan integral de Atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidad de apoyo por situación de salud sobrevenida*, con 8 ejes, 17 objetivos y 73 acciones).

La mayoría de las instituciones realizan una presentación de la legislación universitaria, en mayor o menor medida, en referencia al ámbito internacional (ONU, Constitución Europea), nacional (Constitución Española, artículos 9,2,10,14 y 49, LOU, LOMLOU, Estatuto del

Estudiante Universitario [EEU]) y autonómico (LAPD, TRLAU) con algunas particularidades como la UAL que además alude a las propuestas realizadas por parte del Comité que agrupa a las asociaciones de personas con discapacidad: "siguiendo las indicaciones del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) en su Guía para la elaboración de un Plan de Atención al alumnado con Discapacidad en la Universidad, publicada en 2010" (p. 12). En este sentido, la mayoría de las universidades aluden a sus propios estatutos cuyos objetivos plantean esta necesidad.

En este *desarrollo normativo* se fundamentan la mayoría de las acciones y medidas que las universidades plantean como, por ejemplo, la exención de tasas (LOU, DA 24 ap.6), accesibilidad universal y diseño para todos (LOMLOU, DA7), obligación de la creación de un servicio de atención a la discapacidad (LOMLOU, DA24; EEU, art.65) o proporcionar recursos y adaptaciones curriculares (EEU, 12.b).

En relación con el *ámbito de aplicación*, el término elegido es diversidad funcional por dos universidades (UAL y UPO), cinco eligen discapacidad (UCO, UGR, UMA) o discapacidad funcional (UHU); dos, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (UGR, UJA) y una universidad selecciona el término Diversidad para el reglamento del Servicio que recibe el mismo nombre (UCO).

A este respecto, el 50% de las normativas objeto de estudio enuncian como destinatarios a todos los miembros de la comunidad universitaria, tres de ellas sólo identifican como destinados/as a estudiantes (UGR, UJA, UMA) y dos (UCO, UGR) han elaborado normativa específica para su personal (PDI y PAS).

El *órgano responsable* de las medidas que plantean en la mayoría de los casos se sitúa a nivel de Vicerrectorado de Estudiantes para aquellas normativas que son específicas de estudiantes; Vicerrectorado de Personal y/o gerente para aquellas que están destinadas específicamente para PDI y PAS o bajo el amparo del Vicerrectorado de Responsabilidad o políticas sociales (por ejemplo, en US de Servicios Sociales y Comunitarios) cuando el ámbito de aplicación es toda la comunidad universitaria.

Además, son los planes más integrales (UPO y US) los que presentan una mayor corresponsabilidad de vicerrectorados al detallar las acciones y responsables más directos en cada caso, por ejemplo, en áreas como investigación, internacionalización, digital o empleabilidad.

Tabla 1. Normativa específica de discapacidad de las universidades públicas andaluzas

Denominación	Universidad/ Aprobación Consejo Gobierno	Ámbito de Aplicación	Órgano Responsable
Reglamento de Creación y Regulación del Servicio de Atención a la Diversidad de la Universidad de Córdoba	UCO 25 de mayo de 2016	Diversidad Comunidad Universtaria	Vicerrectorado ámbito de atención a la diversidad
Reglamento para facilitar la incorporación e integración de personal con discapacidad a la Universidad de Córdoba	28 de abril de 2017	Discapacidad Personal (PDI y PAS)	Vicerrectorado y/o gerente PDI y PAS
Normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo	UGR 10 de octubre de 2016	Discapacidad y NEAE Estudiantes	
Normativa para la adopción de medidas de acción positiva y de igualdad de oportunidades para el personal de administración y servicios y personal docente e investigador con discapacidad	10 de octubre de 2016	Discapacidad Personal (PDI y PAS)	Comisión de Medidas de Acción positiva para Personal de la UGR con Discapacidad
Normativa de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad funcional	UHU 16 de junio de 2008	Diversidad Funcional Comunidad Universtaria	Vicerrectorado Estudiantes
Normativa que regula la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en la universidad de Jaén	UJA 27 de junio de 2016	NEAE Estudiantes	Vicerrectorado Estudiantes, Inserción laboral e Internacionalización
Reglamento sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad	UMA 20 de diciembre de 2012	Discapacidad Estudiantes	Vicerrectorado de Estudiantes> Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad
II Plan de Accesibilidad e inclusión de la Diversidad Funcional 2019-2022	UPO 21 de mayo de 2019	Diversidad Funcional Comunidad Universtaria	
II Plan integral de Atención a las necesidades de apoyo para personas con discapacidad o con necesidad de apoyo por situación de salud sobrevenida	US 26 de junio de 2017	Personas con discapacidad o con necesidad de apoyo por situación de salud sobrevenida	Vicerrectorado Servicios Sociales y Comunitarios

Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que sólo dos de las diez universidades públicas andaluzas cuentan con un Plan de Inclusión o de Atención a las Personas con Discapacidad, que podría ser un instrumento más comprometido con la Inclusión puesto que, a diferencia de otras normativas, da muestra de un modelo más dinámico para su ejecución al estar organizado en ejes, objetivos y acciones, así como por presentar una evaluación y revisión. Además, el órgano responsable de la mayoría de los documentos se limita a Vicerrectorados y Servicios o Unidades de Atención a la Diversidad/Discapacidad siendo los Planes los que

presentan unas actuaciones con mayor transversalidad al indicar mayor número de órganos responsables; por tanto, este es otro motivo para tomarlos como guía de buenas prácticas institucionales en el reto de la construcción de una universidad inclusiva.

La heterogeneidad de normativa institucional al respecto dificulta una sistematización que sí es posible en ámbitos como la igualdad entre mujeres y hombres como muestran trabajos como Hervías (2019) o como ocurre en planes de atención a la diversidad en Estados Unidos (Iverson, 2008). Nos encontramos, así, una compleja situación, en la que la mayoría de las universidades andaluzas deciden el desarrollo de una reglamentación que no concretan acciones, ni se vehiculan mecanismos de revisión, lo cual podría derivar en su no abordaje (Admed, 2019) o avance en dicha materia.

Los resultados son coincidentes en parte con otros estudios en otros contextos universitarios (Mejía Zapata, 2019) cuyo acceso no está garantizado y las barreras arquitectónicas siguen siendo un reto en la cobertura de los derechos constitucionales. No obstante, aporta la novedad de tomar como partida a la comunidad universitaria en su conjunto, de manera que se tenga por objeto no solo al estudiantado con discapacidad sino también al PAS y PDI.

En términos comparativos, parece que comienza a haber propuestas integrales que abarcan a toda la comunidad universitaria, con un periodo de ejecución y evaluación y con informe anual de memorias que avanza hacia la construcción de universidades más inclusivas. No obstante, este tipo de normativas son, de momento, una minoría; por ello, sería de interés que la academia tome como guía estos planteamientos para disponer de unas líneas presentes y futuras de actuación y actividades que puedan ser evaluadas de manera sistemática.

En estudios de estas características, sobre todo en términos comparados, el software utilizado es un instrumento al servicio de la interpretación empírica y teórica que puede servir para visualizar las evidencias, pero también ausencias, y las relaciones entre distintos contextos o casos estudiados.

Agradecimientos. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España por las Ayudas para Formación del Profesorado Universitario (FPU-2018) y Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, proyecto Ref. EDU2017-82862-R.

6. Referencias

- Admed, S. (2019). What's the use? United Kingdom: Duke University Press
- Blessinger, P. & Stefani, L. (2018). Inclusive Leadership in Higher Education: Inclusion as a Core Institutional Value. In L.Stefani, & P. Blessinger, (2018). *Inclusive Leadership in Higher Education. International Perspectives and Approaches*. Routledge.
- España, Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 21 de abril de 2008, núm. 96
- Hervías, V. (2019). *El futuro de las políticas de igualdad de género en las universidades andaluzas. Un enfoque desde la política comparada*. Edición no venal. Instituto Andaluz de la mujer.
- Iverson (2008). Iverson, S. V. 2008. Capitalizing on Change: The Discursive Framing of Diversity in U.S. Land-Grant Universities. *Equity & Excellence in Education* 41(2): 182– 199. doi: 10.1080/10665680801972849
- Jiménez-Millán, A. (2020). ¿Qué entiende la Universidad por Inclusión? Estudio comparado de las universidades públicas andaluzas. En Luque, I.y Mérida, J. (ed) *Redes de Doctorandos. Vol. VI: La investigación del futuro*. Universidad de Córdoba
- Jiménez-Millán, A. & García-Cano, M. (2019). Institutionalization proposals to diversity at University from the vision of leaders. In Carmo, M. (ed.). *Education and new developments* Vol. II, pp. 201-205. Lisboa: InSciencePress.
- Kezar, A. J. (2007). Tools for a time and place: Phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. *The Review of Higher Education*,30(4), 413-439.
- Márquez Vázquez, C. & Sandoval, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En Carmen Márquez Vázquez (pp. 45-60) *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. Madrid: DYKINSON
- Márquez, E., Jiménez, M. L., & Trabajo, E. (2018). *Análisis de las concepciones de la política universitaria sobre atención a la diversidad a través de documentos institucionales*. Non-published Technical Report, R&D Project EDU2017-82862-R.
- Mejía Zapata, S.I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín, *INTERDISCIPLINARIA*, 2019, 36(2), 151-164
- Miles, M.B, Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. United States of America: Sage (Ed.3)
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 95-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427619>
- Morilla, A., Aguirre, A. & Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11411
- Morilla, A., Sandoval, M. & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university, *Higher Education Research & Development*, doi:10.1080/07294360.2020.1712676
- Palacios, D., Hidalgo, F., Comejo, C., & Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Sánchez, A., & Carrión, J.J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 329-341.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learning: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resourses/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf.
- Universia (2018). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad*. Fundación Universia. https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2018_ACCESIBLE.pdf

INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Maria Angélica de Moura Bueno¹, Lauren Machado Pinto², Maria Rita Assis Cesar³ e Júlio Gomes⁴

Universidade Federal do Paraná, Brasil; ¹angelbueno@gmail.com,

²lauren.machadopinto@gmail.com, ³prae@ufpr.br, ³mritacesar@yahoo.com.br, ⁴copap@ufpr.br

Resumo. Apresentação de resultados do trabalho investigativo em pesquisa qualitativa resultantes do projeto de extensão sobre território ecológico do estudante ingresso (IN) na comunidade universitária pública Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela necessidade de explorar elementos de vulnerabilidade destes. Objetiva apontar as expectativas da comunidade estudantil recém-ingressa (calouro) quanto à sua permanência universitária e preservação de qualidade de vida neste processo. A metodologia de pesquisa seguiu a participação voluntária em formulário individual com 28 itens sócio-econômicos de múltipla escolha e 1 questão subjetiva aberta no Registro Geral Acadêmico em janeiro/2019. Atendeu sigilo ético mediante aceite dos estudantes em termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em convite aleatório no Registro Geral. Obteve-se aceite de 514 estudantes do quadro geral de estudantes IN UFPR. Na análise qualitativa foi alcançado evidências de atenção a categorias analíticas qualitativas concernentes à esfera de procedência sócioeducacional, aspectos culturais como rede de apoio e circunstâncias de saúde física e mental enquanto impacto nas condições de permanência universitária. Os resultados de diversidade sócioeconômica, conciliação entre estudo e trabalho e fatores da rede de apoio psicossocial problematizam a conjuntura da administração pública em suas práticas de atendimento e minimização de índices de evasão e comprometimento da saúde mental observada.

Palavras-chave: Permanência; Estudante; Vulnerabilidade; Emocional; Universidade Pública.

INFLUENCE OF EMOTIONAL VULNERABILITY ON STUDENT RESIDENCE AT A FEDERAL PUBLIC UNIVERSITY

Abstract. Presentation of results of investigative work in qualitative research resulting from the extension project on the ecological territory of the student entering (IN) the public university community Federal University of Paraná (UFPR) due to the need to explore elements of the vulnerability of these. It aims to point out the expectations of the newly entered student community (freshman) regarding their university permanency and preservation of quality of life in this process. The research methodology followed the voluntary participation in an individual form with 28 multiple-choice socio-economic items and 1 subjective question opened in the Academic General Registry in January / 2019. It complied with ethical secrecy by acceptance from students in a written informed consent form (WICF) in a random invitation in General Register. Obtained acceptance of 514 students from the general board of students IN UFPR. In the qualitative analysis were obtained evidence of attention to qualitative analytical categories concerning the sphere of socio-educational origin, cultural aspects such as support network and physical and mental health circumstances as an impact on the conditions of university stay. The results of socioeconomic diversity, reconciliation between study and work, and factors of the psychosocial support network problematize the conjuncture of the public administration in its care practices and minimization of evasion rates and impaired mental health observed.

Keywords: Permanency; Student; Vulnerability; Emotional; Public University.

1. INTRODUÇÃO

As Universidades Públicas Federais no Brasil têm passado por transformações na conformação do seu público de estudantes de graduação de modo acentuado desde 2005 com a instituição das cotas e ampliação do número de vagas de graduação. Isto tem por consequência o acesso ampliado com diversidade e existência de diferentes vulnerabilidades no território universitário. O projeto de extensão: *“Território Ecológico do Estudante Ingresso (IN) na comunidade universitária pública Universidade Federal do Paraná (UFPR)”* surge a partir da necessidade de explorar estes elementos de vulnerabilidade, considerando condições e redes de apoio do estudante ingresso na UFPR, campus sede Curitiba-PR/Brasil.

Este projeto está vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) dentro da Unidade de Apoio Psicossocial (UAPS) se constitui por equipes de apoio pedagógico, assistência social e apoio psicológico. Tendo essa base referencial, este artigo se propõe a fazer análise qualitativa dos formulários preenchidos pelo estudante ingresso (calouro) na universidade pública federal supracitada, quanto a questão de múltipla escolha sobre rede de apoio e, em especial, uma questão subjetiva aberta. Salientamos que este projeto de extensão institucional construiu internamente a logomarca (IN) como referência ao estudante ingresso calouro. Concebemos que a perspectiva qualitativa busca interpretações num determinado contexto como Oliveira, Barros e Souza (2017) afirmam que “busca interpretar os sentidos, os fenômenos e os significados que as pessoas lhes atribuem, a partir de uma variedade de estudos empíricos, experiências pessoais, (...) que descrevem momentos rotineiros e problemáticos nas vidas dos indivíduos”. (Oliveira et al, 2017, p.14)

Ao projeto surgir de parceria entre UAPS/PRAE e Núcleo de Assuntos Acadêmicos (NAA)/ Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) obteve-se um sentido participativo e comunicativo de reciprocidade desde o início das atividades propostas. É a complexidade do fenômeno multidimensionado explorado no processo inteiro, na qual “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo.” (Minayo, 2017, p.10)

Para tanto, esse artigo se propõe a identificar território ecológico da comunidade universitária federal pública pela compreensão dos impasses envolvendo a comunidade discente no momento de ingresso à universidade. Guatarri (2001) aponta que este território

possui três dimensões interconectadas, a saber: o enfoque intrapessoal de realização subjetiva em alcance e conexão e igualmente, no contexto interpessoal e socioambiental, equiparados em igual importância. As dimensões interconectadas estão assim apontadas “(...) trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e de desespero.”(Guatarri, 2001, p.15).

2. CONDIÇÃO PSICOSSOCIAL DE TERRITÓRIO ECOLÓGICO DO ESTUDANTE INGRESSO (IN)

A metodologia seguiu participação voluntária dos estudantes no preenchimento de questionário individual no momento do Registro Acadêmico na PROGRAD contendo 28 questões objetivas, com múltipla escolha e 1 questão subjetiva, aberta quanto à expectativa de manutenção da permanência na universidade e quanto à preservação de qualidade de vida neste processo. Foi assegurado garantia do sigilo absoluto na identificação dos estudantes participantes mediante solicitação de anuência em termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e aceitação de utilização em pesquisa científica ocorrida em janeiro/2019), ou seja, a conotação ética subjacente. Dentre 5264 de previsão de cadastramento, obteve-se totalização de 514 estudantes, sendo 437 formulários do Registro Geral e 77 formulários do Sistema Unificado do Vestibular (SISU).

2.1 Fatores da rede de apoio psicossocial

Na última questão do formulário explorou-se a natureza emocional na constituição da rede de relação de apoio psicossocial pelo estudante ingresso (IN). Consideramos que a rede de apoio assinala relações sociais no entorno social, como suporte sócioemocional e/ou financeiro na sua vida pessoal e acadêmica. Sinaliza com quem a pessoa conversa e/ou “pode contar” no dia-a-dia e/ou em situações tensionantes. Estudos prévios em Almeida (2018) apontam os benefícios de uma rede de apoio mais diversificada para estudantes de graduação, na qual nossos dados corroboram. “Assim, a composição estrutural da rede denota predomínio das relações familiares, sobretudo da figura materna, além disso, um número expressivo de amigos compõe a rede destes estudantes.” (Almeida, 2018, p.4)

A metodologia qualitativa exploratória do formulário constituiu em solicitar ao estudante IN que indicasse, em múltipla escolha, quantas das figuras de referência sinalizadas

consideraria como sua rede de apoio no período de *permanência* na universidade. As figuras de referência referem-se a: pai; mãe; pais; irmão; cônjuge/s; namorada/o; outro/s parente/s; amigo/s; conhecido/s e colega/s; professor/a/s; vizinho/a; sozinho/a; outro/s. E na questão subsequente, indicação da frequência de contato em sua trama social, com cada uma das rede de apoio, anteriormente assinaladas. A indicação seguia uma escala de gradação progressiva similar a Escala de Likert, entre 0 a 5, em que 0 aponta nunca e a 5 sempre.

Em relação a composição das redes de apoio discriminadas, as principais referências indicadas foram: Mãe (60,4%), Pai (44,7%). Em seguida, destaca-se Amigos (35,1%) e Irmão(s) (33,5%). Há de se levantar que o baixo registro tanto de Professor como o de Conhecidos e Colegas, em igual porcentagem (12%), é digno de análise e investigação contínua. Isto demonstra a necessidade de investigação do nível e arranjo de relacionamento entre estudantes e grupo de professores durante a permanência acadêmica, conforme aponta gráfico 1. (exceto 4 respostas nulas do grupo de estudantes)

durante o período de permanência quem irá constituir a sua rede de apoio

510 respostas

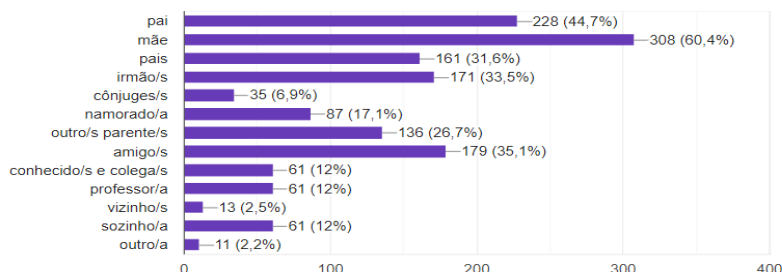


Figura 1. Rede de apoio dos estudantes Ingressantes na universidade federal pública legenda de uma figura

2.2 Expectativa estudantil de permanência pessoal/acadêmica na universidade

Finalmente e, de maior impacto, na análise da questão subjetiva aberta ao percrustar sobre as expectativas discentes em relação à vida pessoal/acadêmica durante sua permanência universitária visa compreensão da manutenção da qualidade de vida e derivada saúde mental. Por meio de Análise de Conteúdo, fez-se leitura exaustiva de todas as respostas a priori. Esta preparação permitiu conhecimento mais acurado sobre a realidade em causa, assim como nos permitiram a elaboração de categorias na tentativa de compreensão do fenômeno, conforme sistematização metodológica definida.

Em cada categoria qualitativa obtida, há referência do dia de aplicação (dia I ao dia V) e indicação numérica do estudante pelo convite aleatório voluntário de participação. Ancorou-se esta análise na formação de categorias baseadas na realidade social do estudante, que ancoram a realidade pessoal de modo emblemático e consequentemente interfere na condição de inclusão e permanência. Logo, com base na análise qualitativa ancoradas no contexto social do estudante ingresso apreendeu-se conexões com duas perspectivas de dimensão, ou seja, a dimensão Pessoal e a dimensão Acadêmica, intimamente correlacionadas e não excludentes entre si. Em primeiro lugar, o ponto de vista quanto a dimensão *Pessoal*: surgem as categorias analíticas com aspectos narrativos em *Econômico*, *Conciliar* e de *Sanidade mental*.

Na dimensão Pessoal do *Econômico*, de base econômica de sustentação vê-se na resposta do estudante V-71 sobre suas expectativas de permanência: “Estou sendo o primeiro da minha família como todo a ingressar em uma faculdade e porisso estou muito feliz. Eu batalhei muito e minha família não tem uma condição elevada mas sei que eles estão dispostos a me ajudar conseguir realizar esse sonho. Desejo me formar e poder voltar pra perto deles e ajudar todas as pessoas carentes da minha cidade e mostrar que é possível realizar seus sonhos

Ao apontar *Conciliar* aspectos econômicos com a realização de tarefas acadêmicas observada pelo estudante III-32: “Difícil e sem qualquer luxo, *deverei me esforçar para conciliar emprego* (que estou em busca) e a faculdade, pois está difícil para minha mãe me manter, já que ela tem que arcar com a sua casa, comigo e às vezes com sua mãe (que está doente).

E no tocante a preocupação com manutenção da *Sanidade mental* no estudante IV-109: “Espero cursar meu curso com *bastante saúde mental do começo ao fim*, para o meu próprio bem-estar e dos meus pacientes, uma vez que trabalharei diretamente com pessoas, cuidarei da saúde delas, não só com o que diz respeito a área odontológica. Pretendo crescer como pessoa, ajudar a ser ajudada com o contato com a população diversa, fazer trabalhos sociais, etc. Também trabalhar questões da minha ansiedade.”

Estas categorias surgem em conformidade ao apontamento de Stolf (2014) da relação com a faixa etária de ingresso dos estudantes, realidade econômica do país, condições do ingresso na universidade e momento político existentes. Neste sentido, a autora aponta, que as políticas de assistência estudantil possuem histórico mutável e enfoques diferentes ao

longo de décadas de consolidação. “Concluímos, a partir destas análises, que o desafio proposto está em superar a assistência estudantil como programa de governo (PNAES), avançando para que se torne uma política, tornando-se, desta forma, um direito de cidadania.” (Stolf, 2014, p. 142)

E em segundo lugar, o ponto de vista quanto a dimensão *Acadêmica*: surgem as categorias analíticas ancoradas no critério de desempenho/rendimento de permanência estudantil com aspectos narrativos em *Diversidade, Suporte e Aprendizado*.

Na dimensão Acadêmica da *Diversidade* o estudante IV-36: “A UFPR sempre foi minha opção, antes mesmo de definir qual curso queria, portanto minha expectativa com a graduação é alta. Espero uma formação não apenas com a base forte, como também obter experiências que o mundo atual oferece na minha área e ainda, ter capacitação para área científica, a qual a UFPR possui muito reconhecimento.”

Em dimensão Acadêmica no aspecto do *Suporte*, o estudante I-22: “A vida acadêmica deve ser estimulante e desafiadora, ao passo que deve também dar *suporte e ampliar as oportunidades dos ingressantes*. Como já passei pela universidade, e, agora, sou servidor da mesma, a infraestrutura da graduação deve ser melhorada. Em um curso como química, a atualização das disciplinas experimentais deve ser realizada.”

E dimensão Acadêmica no aspecto *Aprendizado* o estudante II-43: “Ter apoio para me direcionar ao objetivo de conclusão do curso, seja *ferramentas de aprendizado*, métodos, e a próprias parcerias com iniciativa privada.”

Podemos referir que nestes elementos observa-se a finalidade da existência da universidade pública, incorrendo na concomitância de objetivos, uma vez que para além da formação profissional, verifica-se a necessidade de que o período de graduação possa promover a formação cidadã e de diversidade profissional de estudantes. “Na defesa que faz da diversidade externa, Vught (2009) argumenta que a diversidade atende as necessidades dos alunos, promove a mobilidade social e satisfaz as demandas do mercado de trabalho.” (Sampaio, 2014, p.45).

3. VULNERABILIDADE EMOCIONAL E PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Em relação aos dados quantitativos obtidos na pesquisa original, a configuração identitária dos estudantes que aderiram ao preenchimento do formulário questionário, destaca-se 21,4% de outro estado brasileiro. Desse modo, consideramos como sinalizador a importância da problematização do artigo quanto aos fatores de rede de apoio psicossocial serem de pouca ênfase e destaque pelos estudantes ingressantes e nas atribuições feitas à saúde mental e qualidade de vida estarem em diacronia. Esta diacronia, em nosso entendimento, refere-se ao apontamento de discordâncias e transformação desse fenômeno ao longo do tempo, portanto, merecedor de análise, interesse e práticas públicas contínuas. Significa apontamentos de continuidade de contato com estudantes no ingresso.

Neste sentido, verifica-se também que, apesar de a educação ser garantida como um direito constitucional, não há para o ensino superior a garantia igualitária a este direito. A partir da interlocução com diversidade de atores sociais tem sido buscado amenização por meio das políticas afirmativas, as quais merecem destaque as políticas de Cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). “Nesse marco legal, a assistência estudantil é reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, com uma definição bastante ampliada.” (Imperatori, 2017, p. 298).

4. CONCLUSÕES

Julgamos de relevância a composição de interrelação do universo do estudante ingresso com a rede docente enquanto estrutura administrativa e de planejamento curricular em suas diversas fases relativa portanto, a prazos e planos de trabalho. Refere-se a equacionar de modo objetivo e dentro do tempo real de realização do curso do estudante ingresso na academia os diversos componentes que agregam permanência do estudante universitário. Intenta levantar questionamentos e argumentações quanto a produção de sofrimento do discente no meio acadêmico público universitário para questões como a individualização e psicologização das situações, ou seja, compreensão sobre processos de produção do fracasso escolar e baixos índices acadêmicos que porventura surjam, que não sejam atribuídos a fatores de ordem individualizante e patologizante por presunção.

A vida acadêmica impõe aos estudantes o desenvolvimento de estratégias que envolvem recursos pessoais no desenvolvimento das atividades, desafios esses, ligados à formação universitária associadas a fatores singulares podem desencadear condições de sofrimento que, a interesse deste estudo, podem impactar diretamente na permanência universitária. “É importante tal constatação, considerando que o sofrimento psicológico pode ter implicações consideráveis no processo de aprendizagem e formação do futuro profissional.” (Padovani et al., 2014, p.7)

Mediante essa fundamentação analítica do território ecológico do estudante ingresso (IN), pretende-se ocasionar trabalho conjunto na construção de ações que visem a permanência e favoreçam os bons resultados acadêmicos e integralização curricular relacionada ao cotidiano do público universitário ingresso. Ponderamos recomendação de estratégias para o desenvolvimento de potencialidades subjetivas e sociais relacionadas à ampliação e/ou reconhecimento das redes de apoio psicossocial com o objetivo de prevenir dificuldades que possam prevalecer estresse no cotidiano e até mesmo culminar em condições de adoecimento como rotina.

A partir do conhecimento dos indicadores psicossociais, necessário desenvolvimento permanente de revisão de fluxos, novas pactuações com coordenadores de cursos e direções de setor, associações e centros acadêmicos nos diversos campi, abrindo caminho de institucionalização da prática com estudante ingresso (IN) como política pública.

5. REFERÊNCIAS

- Guatarri, F. (2001). *As Três Ecologias*. (M. C. F. Bittencourt. Trad.) (11a ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Imperatori, T. K. (2017). A trajetória da Assistência Estudantil na educação superior brasileira *Serv. Soc. Soc.*, (n. 129) São Paulo: 285-303. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias *sampling and...* *Revista Pesquisa Qualitativa*. (Vol. 5, n. 7) São Paulo, SP, 01-12.
- Oliveira, E. S. F., Barros, N. F. e Souza, D. C. D. B. N. (2017). *Metodologias qualitativas em diferentes cenários: saúde e educação*. Goiânia: Gráfica UFG.
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F. & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário *Rev. bras. ter. cogn.* (Vol.10 no.1) Rio de Janeiro.
- Sampaio, H. (2014) *Diversidade e Diferenciação no ensino superior no Brasil: Conceitos para discussão*. RBCS (Vol. 29 n° 84) São Paulo.
- Stolf, F. (2014) *Assistência Estudantil na Universidade federal de Santa Catarina: uma análise inicial do Programa Bolsa Estudantil*. Florianópolis, SC, 156.

ANÁLISIS OCUPACIONAL Y DE GÉNERO EN LA INFANCIA: APLICACIÓN DE LOS MAPAS CORPORALES NARRADOS DESDE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Natalia Rivas-Quarneti¹, Rocío Ferreira-Marante², Alicia Tojeiro-Ríos³ e Inés Viana-Moldes⁴

Universidade da Coruña, España; ¹natalia.rivas.quarneti@udc.es, ²rocio.ferreira.marante@gmail.com
³beipargapondal@gmail.com, ⁴ines.viana@udc.es

Resumen. El objetivo de esta investigación fue explorar las percepciones de alumnado de Educación Primaria de un colegio público de A Coruña (Galicia, España), sobre los imaginarios colectivos en relación con las ocupaciones, expresión de género y estereotipos hegemónicos. Se plantea una investigación secundaria, utilizando una experiencia socioeducativa previa basada en mapas corporales narrados, en la que un grupo de niñas y niños habían co-creado las historias de dos personajes, Verónica y Antón, al volver al colegio tras el verano. Se realizó un grupo de discusión, en el que se utilizaron los mapas corporales ya realizados, para la generación de datos secundarios. Participaron siete niñas y niños, autores de los mapas corporales. Se realizó un análisis temático de la transcripción del grupo de discusión. En este momento se está realizando el análisis de datos, se presentan resultados preliminares. Los mapas corporales como catalizadores de la generación de datos parecen facilitar la identificación de las tensiones entre los discursos de igualdad, expresados claramente por las y los niños, y las discrepancias en el hacer cotidiano u ocupaciones (juegos, vestimenta, roles, etc.) en la infancia, la expresión de género y los estereotipos hegemónicos.

Palabras clave: Mapas Corporales Narrados; Género; Terapia Ocupacional; Ciencia de la Ocupación; Infancia; Escuela.

OCCUPATIONAL AND GENDER ANALYSIS IN CHILDHOOD: APPLICATION OF BODY MAP STORYTELLING FROM A DISCUSSION GROUP

Abstract. This research aims to explore the perceptions of Primary Education students of a public school in A Coruña (Galicia, Spain), regarding their collective imaginary of occupations, gender expression and hegemonic stereotypes. A secondary study is proposed, using a previous socio-educational experience based on body-mapping storytelling, in which a group of girls and boys had co-created the stories of two fictional characters, Verónica and Antón, when they returned to school after summer. A discussion group was held, in which the already created body maps were used, for a secondary data generation. Seven girls and boys, authors of the body maps, participated. A thematic analysis of the discussion group transcript was performed. Data analysis is being carried out at this point, preliminary results are presented. Body-maps as catalysts for data generation seem to facilitate identifying the tensions between the equality discourses, clearly expressed by children, and the discrepancies in daily activities or occupations (games, clothing, roles, etc.) in childhood, gender expression and hegemonic stereotypes.

Keywords: Body Maps Storytelling; Gender; Occupational Therapy; Occupational Science; Childhood; School.

1. INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989) reconoce la capacidad de las niñas y los niños de expresar libremente sus opiniones, por lo tanto es imprescindible que cuenten con voz en asuntos relativos a la infancia. Sin embargo, sus aportaciones suelen ser silenciadas o consideradas como no válidas desde la perspectiva de las personas

adultas (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015), sin reconocer su derecho de expresión como sujetos políticos, con capacidad de participación, decisión, transformación y aportación al tejido social.

El proceso de transición ocupacional o cambio de ocupaciones¹, que se produce en la infancia es constante, siendo clave proporcionar espacios que permitan promover prácticas orientadas a la promoción de una educación para la ciudadanía global “capacitar a los individuos para la reflexión crítica sobre su legado y los procesos culturales, para imaginar soluciones futuras diferentes y para asumir responsabilidades sobre sus decisiones y acciones”(Andreotti, 2014, p.63). Esta investigación se sitúa en la infancia y en las interacciones que se producen o reproducen en los espacios compartidos por niñas y niños, siendo el género el eje y la interseccionalidad que se produce en torno a él —en las edades más tempranas—, lo que puede motivar o limitar la participación. Existe un creciente interés dentro del campo de la Terapia Ocupacional (TO) y Ciencia de la Ocupación (CO) en relación al género y sus implicaciones en diferentes dimensiones, identificándolo como un ámbito de investigación prioritario (Angell, 2014; Carra, 2014), ya que en relación a otras disciplinas próximas como la psicología o sociología, es un campo poco explorado y con escasa literatura reciente dentro de la TO/CO.

Se han realizado investigaciones en TO/CO que abordan cómo el género impacta en diferentes dimensiones de la vida diaria (Goodman, Knotts, & Jackson, 2007; Huff, Rudman, Magalhães, & Lawson, 2018; Liedberg, Björk, & Hensing, 2010; Mansilla- Rivera, Astete-Valdebenito, Garrido-Salazar, & Maldonado-Molina, 2017; Rivas-Quarneti, Movilla-Fernández, & Magalhães, 2017; Wada, Backman, & Forwell, 2010). Sin embargo, son pocas las investigaciones en TO/CO que profundicen en la relación del género y la infancia, pese a lo que se infiere de la evidencia existente: en el estudio realizado por Stagnitti et al. (2010) encontraron que las niñas y los niños de 4-5 años optaban por jugar de forma segregada y escoger material de juego acorde a los roles de género hegemónicos. Angell (2014) muestra la importancia de los contextos y las ocupaciones en la reproducción de injusticias y vulneración de derechos ocupacionales y la interseccionalidad de inequidades relacionadas

¹ Se refiere a los desafíos que conllevan los cambios vitales, entendido en la infancia como el proceso de mutación en todos los contextos producido con el paso de los años, como puede ser el avance de curso académico o la transición de la escuela primaria a la secundaria (Asbjørnslett, Engelsrud, & Helseth, 2015). Similar al que se produce en otras etapas y que tiene un gran impacto en la vida de las personas: la jubilación —fin de la etapa de trabajo remunerado— (Wiseman & Whiteford, 2009); en un proceso migratorio —cambio de contextos y ocupaciones— (Santiago-Lista, Rivas-Quarneti, Añón-Loureiro, & Movilla-Fernández, 2014) o en la experiencia de las personas trans —desde la infancia a la adultez— (Schneider, Page, & van Nes, 2019).

con el género y la infancia, señalando la importancia de generar evidencia que permita avanzar en su abordaje dentro de la TO/CO. Es importante analizar e investigar las oportunidades culturales y contextuales (Hocking, 2000) que limitan o favorecen la participación ocupacional (Shaw, 2009), ya que son clave para el desarrollo y socialización en la infancia y en consecuencia, determinarán las prácticas de la futura ciudadanía.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue explorar las percepciones de alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria de un colegio público del entorno urbano de A Coruña (Galicia, España), sobre los imaginarios colectivos en relación con las ocupaciones, expresión de género y estereotipos hegemónicos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del Estudio

Esta investigación parte de un proyecto previo (Tojeiro-Ríos, Rodríguez, & Rivas-Quarneti, 2019) en el que se emplearon mapas corporales narrados grupales (Gastaldo, Rivas-Quarneti, & Magalhães, 2018a) para conocer cómo vivía el alumnado de 2º de Educación Primaria de un colegio público de la provincia de A Coruña, la transición ocupacional (cambio en las actividades del día a día) al inicio del curso escolar y reflexionar juntos sobre la escuela que quería el alumnado. El mapeo corporal narrado es una metodología de investigación cualitativa crítica (Gastaldo, et al, 2018a), que fue adaptada en esta experiencia socioeducativa, en la que se crean mapas corporales “[imágenes del cuerpo humano a tamaño real] dibujando, pintando o empleando otras técnicas artísticas para representar visualmente aspectos de la vida de las personas, sus cuerpos y el mundo en el que viven. El mapeo corporal es una forma de contar historias, al igual que los tótems que contienen símbolos con significados diferentes, pero cuyo significado sólo puede entenderse en relación a la historia global del creador y su experiencia” (Gastaldo, Magalhães, Carrasco, & Davy, 2018b, p.5). Así, se utilizaron los mapas corporales narrados con las niñas y niños, a quienes se les preguntó cómo creían que era el día a día de dos personajes ficticios, Verónica y Antón, antes, durante y tras el inicio de curso, así como qué esperaban y cómo les gustaría que fuese la escuela. Estos personajes, vivían en su misma comunidad y tenían su misma edad. Fueron las niñas y niños quienes crearon la historia de estos personajes, utilizando el mapeo corporal (Tojeiro-Ríos et al., 2019). El resultado de esta

iniciativa dio lugar a una exhibición del material en el que el alumnado compartió con la comunidad universitaria sus impresiones, reivindicando su contribución en un contexto en el que habitualmente no tienen voz (Tojeiro-Ríos et al., 2019). Por lo que en esta experiencia se emplearon los mapas corporales como un instrumento de concienciación/activismo desde una perspectiva socioeducativa, facilitando la expresión artística de ideas y ocupaciones del alumnado y su traslado a la comunidad universitaria, siendo el arte una herramienta que facilitó la expresión y participación cultural. Este estudio, que busca explorar las percepciones de la infancia, sobre los imaginarios colectivos en relación con las ocupaciones, expresión de género y estereotipos hegemónicos, es una continuación de este proyecto, al que se ha incorporado la segunda autora (forma parte de su Trabajo de Fin de Máster). Puesto que los mapas corporales realizados abordaban el objeto de estudio (género y ocupaciones), se propuso emplear dichos mapas como catalizador de la conversación, siendo una herramienta de generación secundaria de datos. Otras investigación han utilizado esta fórmula con éxito. Por ejemplo, Chenhall, Davison, Fitz, Pearse, & Senior (2013) señalan que los mapas corporales narrados pueden ser utilizados, posteriormente, como una herramienta para realizar una discusión adicional que aborde los contenidos expresados de forma artística, siendo igual de importante la interpretación, que la creación del mapa. Otra forma de explotar el potencial de los mapas corporales narrados es la que realizan Macgregor & Mills (2011) que reúnen años después a personas participantes en la creación de mapas para conocer como han cambiado sus percepciones con el paso del tiempo. Siguiendo lo que describen estas investigaciones, se planteó realizar un grupo de discusión (GD) con las personas autoras de los mapas corporales, para abordar la pregunta de investigación.

3.2. Selección de las Personas Participantes

Las personas que participan se seleccionaron siguiendo un muestreo intencional para alcanzar los objetivos de la investigación. En la fase de diseño de los mapas corporales participaron 30 personas, de las cuales, para esta investigación se estableció un tamaño muestral paritario tentativo de 4-8 personas participantes —teniendo en cuenta para este criterio el conocimiento de la muestra y contexto de estudio de tres investigadoras del equipo—. Por otra parte, en una investigación con diseño metodológico similar, contaron con 5 personas participantes (Macgregor & Mills, 2011), considerándolo como un grupo suficiente para alcanzar los objetivos de investigación propuestos, lo que también sirve para orientar el tamaño muestral de este estudio. El interés central de esta investigación fue la

comprensión de la información proporcionada en profundidad y el análisis de su complejidad, riqueza y diversidad desde una perspectiva situada, crítica y contextual. Por lo tanto, se justifica el tamaño muestral en base a la posibilidad de transmitir algo relevante y significativo sobre el fenómeno de estudio (Mayan, 2009)..

Las características que determinan la participación en el estudio se establecen siguiendo unos criterios de inclusión-exclusión, que determinan el cribado, siendo los siguientes:

Tabla 1. Criterios de inclusión en el estudio de las personas participantes

Criterios de inclusión	Justificación
Alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria (8-10 años) que haya participado en la co-creación de los mapas corporales narrados de Verónica y Antón	Conocedores de la realidad de estudio
Firma del consentimiento informado por parte de los responsables legales del o la participante	Necesario para cumplir la normativa jurídica y ética
Consentimiento del participante	Reconocer su validez como sujeto autónomo

3.3. Aspectos Éticos

El GD se basó en el intercambio de opiniones en base a las percepciones sobre los mapas corporales de Verónica y Antón, cuyas historias habían sido creadas por ellos/as mismas, por lo que las personas participantes pudieron expresar sus opiniones de forma significativa y situada. Asimismo, como en la creación de los mapas corporales se usaron dos personajes ficticios, se evitó hablar de sí mismas, favoreciendo un mecanismo de protección, ya que se trata de una situación menos incómoda o estresante para exponer en grupo (Chenhall et al., 2013; Glantz, Halperin, & Hunt, 1998). La información generada fue tratada de forma confidencial, respetando el anonimato y eliminando datos que pudieran conducir a la identificación de las personas participantes. Se solicitó la valoración de la investigación al Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidad de A Coruña, emitiendo un informe favorable, considerando que el estudio cumplía de forma suficiente los aspectos éticos y jurídicos relevantes para la investigación.

3.4. Proceso de Entrada al Campo

Se propuso la participación en un GD a las personas que crearon los mapas corporales narrados, mediante la mediación de parte del equipo investigador. Fueron las personas encargadas de actuar como intermediadoras para realizar los trámites burocráticos necesarios. Explicaron al grupo en qué consistía la investigación y proporcionaron

documentos informativos y de consentimiento informado, que también se remitieron por email a las personas representantes legales de las personas participantes.

Se acordó el día y el lugar del GD atendiendo a las necesidades de las familias y a las consideraciones éticas, citándolas en un espacio neutro —un aula de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña, a la que se habían desplazado previamente durante la exhibición de los mapas corporales a la comunidad universitaria—. Tuvo lugar en un momento en el que no había actividad educativa (fin de semana), favoreciendo de este modo la preservación del anonimato.

3.5. Método de Recogida de Datos

La fuente de generación de datos fue el GD, en el que participaron siete personas —un año y siete meses después de la creación de los mapas corporales, favoreciendo un tiempo de distanciamiento que favorecería la reflexión sobre sus personajes—, que compartieron de forma grupal ideas y reflexiones que surgieron, sobre las cuestiones que se fueron planteando, radicando la riqueza en el proceso y debate creado. Se ofreció la oportunidad a las madres, padres o tutores legales de las personas participantes, de estar presentes como personas observadoras externas al GD ² —aunque finalmente decidieron, de forma individual, no estar en la sala—.

El grupo contó con la participación de tres facilitadoras del equipo investigador que guiaron la discusión, orientando el debate hacia preguntas que generaron opiniones y mediaron para crear un ambiente distendido. La primera autora, parte del trabajo original y persona conocida por el alumnado por su participación en distintos proyectos participativos en su escuela, fue la figura encargada de generar continuidad con la creación de los mapas corporales y confianza para con las otras dos investigadoras. Se siguió un guion con preguntas estructuradas en torno a los objetivos del estudio para facilitar el abordaje de las cuestiones clave para la investigación. Por ejemplo: “Si yo fuera una extraterrestre que acaba de llegar a este planeta, me podrías explicar cuál es la diferencia entre Verónica y Antón” (...) “¿A qué juegan en el recreo?”, “¿Cuál es la asignatura que más les gusta? ¿Y la que menos?”, “¿Cuál es su deporte favorito?”, etc.

² Su presencia se orientó al ejercicio de los derechos de revocación de consentimiento de participación, contando en este caso, con el requerimiento ético de confidencialidad referente al contenido abordado en el grupo.

La discusión tuvo una extensión de una hora y media, documentada empleando grabación en audio —con la conformidad de los requerimientos éticos, que se explicitan en los documentos de información proporcionados a las personas implicadas en la investigación—, con el objetivo de ser empleada para facilitar el análisis de los datos que dan forma al cuerpo del estudio.

3.6. Análisis de los Datos

Para examinar los datos orales se optó por un análisis temático, definido como “un método de análisis cualitativo de datos para identificar, analizar, interpretar e informar patrones (temas) a partir de datos cualitativos” (Braun & Clarke, 2006, p.8). Se siguieron las siguientes fases (Braun & Clarke, 2006, p.35): familiarización con los datos, generación de categorías o códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas, producción del informe final. Para facilitar la profundización en los datos se realizó un mapa temático, que ayudó a componer las piezas y dibujar una historia. En este proceso, para la gestión e interpretación de la información, se utilizó el software ATLAS.ti (versión 8).

4. RESULTADOS

La investigación se encuentra en la fase de análisis de los datos, por lo que se presentan los resultados preliminares, que permiten una aproximación inicial al objetivo de investigación.

Los/as niñas contextualizan a los personajes en una escuela como un espacio positivo de aprendizaje y de relación social con iguales, siendo visto su colegio ideal como un lugar lleno de vida. El juego que parece predominar en el patio “*correr [...] fútbol [...]*” (extracto del GD) sugiere que se realiza de forma segregada “[*Antón juega*] con sus amigos [...] *tampoco le importa jugar con las niñas...*” (extracto del GD), aunque se vislumbran espacios de juego compartidos “*normalmente juega con chicos y chicas y juegan al pilla pilla...*” (extracto del GD). En las ocupaciones de ocio relacionadas con los videojuegos identifican ciertos sesgos que pueden limitar la participación en igualdad “*en la portada del FIFA [videojuego de fútbol] todo son chicos*” (extracto del GD). Así como en la música “*las chicas siempre tienen que estar bailando en sus canciones*” (extracto del GD), que no parecen identificarse con el rol asignado en este espacio.

Perciben ciertas prendas del vestido como elementos para la expresión de género *“aquí si un chico le da por ponerse una falda... [...] nadie se lo va a prohibir”* (extracto del GD), aunque surgen opiniones diversas *“no existen bañadores de niño”* (extracto del GD), que contrastan en relación con las expectativas sociales, diluyendo el binomio que parece predominar en la categorización de la ropa. Existe cierta confusión con la expresión de género en sus múltiples formas *“un chico que era, que le gustaba ser chica entonces él, eh...era chica [...] o sea que se hizo un cambio de sexo”* (extracto del GD), por lo que la inclusión de corporalidades no normativas que permitan cuestionar lo establecido y sirvan de referentes podría ser positivo como estrategia para concienciar sobre la igualdad en sus diversas formas.

Aunque su discurso pretende transmitir que los estereotipos son algo del pasado *“yo creo que antes, los niños no podrían estar con las niñas...pero...ahora sí y no pasa nada”* (extracto del GD), se identificaron tensiones *“le va a decir a la señora yo quiero unos zapatos [...] a un zapatero que haga zapatos”* (extracto del GD). El imaginario de la organización social patriarcal en torno al trabajo reproductivo y productivo parece resonar con cierta sutileza.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metodología empleada, utilizando los mapas corporales narrados realizados con anterioridad, como catalizadores de la discusión, permitieron a las personas participantes en el GD expresar sus percepciones en relación con las ocupaciones en la infancia, la expresión de género y los estereotipos hegemónicos, evidenciando que es necesario realizar más esfuerzos en estas áreas, para progresar hacia un alumnado más consciente de los desafíos en materia de igualdad.

En esta investigación emergen nuevos retos ligados a la metodología, reconociendo como clave la búsqueda de métodos guiados por la imaginación, la ética, la adaptación contextual y significativa (Johnson, Hart, Colwell, West, & Carvalho, 2014)—uso de videos, conchas o arena, impresoras 3D, plastilina— que impliquen la participación activa de niñas y niños, como requisito para desarrollar una evidencia situada y transformadora. Hasta el momento, este estudio parece visibilizar como las prácticas diarias en educación, política y cultura deben ir encaminadas a fomentar el pensamiento crítico de niñas y niños para de este modo crear una ciudadanía más inclusiva. Abriendo, así, posibilidades a métodos participativos innovadores y a la creación de nuevos discursos e imaginarios.

Agradecimientos. Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración de niñas y niños y sus familias, a quienes debemos un gran reconocimiento por su compromiso.

6. REFERENCIAS

- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, (1), 57-65. Recuperado de <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Angell, A. M. (2014). Occupation-centered analysis of social difference: Contributions to a socially responsive occupational science. *Journal of Occupational Science*, 21(2), 104-116. <https://doi.org/10.1080/14427591.2012.711230>
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2015). How Children with Disabilities Engage in Occupations during a Transitional Phase. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 320-333. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.952365>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carra, K. A. (2014). Gender, disaster, and occupational health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(1), 32-32. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12078>
- Chenhall, R., Davison, B., Fitz, J., Pearse, T., & Senior, K. (2013). Engaging Youth in Sexual Health Research: Refining a “Youth Friendly” Method in the Northern Territory, Australia. *Visual Anthropology Review*, 29(2), 123-132. <https://doi.org/10.1111/var.12009>
- Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., & Davy, C. (2018b). *Mapas corporales narrados como investigación. Consideraciones metodológicas para contar las historias de trabajadores indocumentados a través del mapeo corporal* (Trad. N. Rivas-Quarneti, S. Sánchez-Pérez, V. Vinzón y S. Veiga-Seijo).
- Gastaldo, D., Rivas-Quarneti, N., & Magalhães, L. (2018a). Body-Map Storytelling as a Health Research Methodology: Blurred Lines Creating Clear Pictures. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 43-68. <https://doi.org/10.17169/FQS-19.2.2858>
- Goodman, J., Knotts, G., & Jackson, J. (2007). Doing dress and the construction of women’s gender identity. *Journal of Occupational Science*, 14(2), 100-107. <https://doi.org/10.1080/14427591.2007.9686590>
- Hocking, C. (2000). Having and using objects in the western world. *Journal of Occupational Science*, 7(3), 148-157. <https://doi.org/10.1080/14427591.2000.9686478>
- Huff, S., Rudman, D. L., Magalhães, L., & Lawson, E. (2018). ‘Africana womanism’: Implications for transformative scholarship in occupational science. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 554-565. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1493614>
- Johnson, V., Hart, R., Colwell, J., West, A., & Carvalho, X. (2014). International Innovative Methods for Engaging Young Children in Research. En *Methodological Approaches* (pp. 335-356). University of Brighton. https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9_18
- Liedberg, G. M., Björk, M., & Hensing, G. (2010). Occupational therapists’ perceptions of gender - A focus group study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(5), 331-338. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00856.x>
- Macgregor, H., & Mills, E. (2011). Framing rights and responsibilities: accounts of women with a history of AIDS activism. *BMC International Health and Human Rights*, 11(Suppl 3), 12. Recuperado de <https://bmcinthealthhumrights.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-698X-11-S3-S7%0D>

- Mansilla- Rivera, M. I., Astete-Valdebenito, N. C., Garrido-Salazar, L. C., & Maldonado-Molina, F. C. (2017). Terapeutas ocupacionales: influencia del género en su desempeño laboral. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 155. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46388>
- Rivas-Quarneti, N., Movilla-Fernández, M. J., & Magalhães, L. (2017). Immigrant women's occupational struggles during the socioeconomic crisis in Spain: Broadening occupational justice conceptualization. *Journal of Occupational Science*, 7591(August), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1366355>
- Santiago-Lista, C., Rivas-Quarneti, N., Añón-Loureiro, L., & Movilla-Fernández, M.-J. (2014). Relatos de transición ocupacional de mujeres inmigrantes en España. *TOG (A Coruña)*, 11(20), 1-19. Recuperado de <http://www.revistatog.com/num20/pdfs/original5.pdf>
- Schneider, J., Page, J., & van Nes, F. (2019). "Now I feel much better than in my previous life": Narratives of occupational transitions in young transgender adults. *Journal of Occupational Science*, 26(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1550726>
- Shaw, L. (2009). Reflections on the importance of place to the participation of women in new occupations. *Journal of Occupational Science*, 16(1), 56-60. <https://doi.org/10.1080/14427591.2009.9686643>
- Stagnitti, K., Rodger, S., & Clarke, J. (2010). Determining gender-neutral toys for assessment of preschool children's imaginative play. *Australian Occupational Therapy Journal*, 44(3), 119-131. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.1997.tb00764.x>
- Tojeiro-Ríos, A., Rodríguez, N., & Rivas-Quarneti, N. (2019). Estudio crítico de la escuela desde la mirada de l@s niñ@s: los mapas corporales narrados de Verónica y Antón. En *I Congreso Internacional de Educación e Intervención: Psicoeducativa, Familiar y Social* (p. 248). Las Palmas de Gran Canaria.
- Unicef. (1989). *Convención sobre los derechos del niño. Estado Mundial de la Infancia 1991*. Madrid. <https://doi.org/10.18356/51f8034c-es>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Wada, M., Backman, C. L., & Forwell, S. J. (2010). Theoretical perspectives of balance and the influence of gender ideologies. *Journal of Occupational Science*, 17(2), 92-103. <https://doi.org/10.1080/14427591.2010.9686680>
- Wiseman, L., & Whiteford, G. (2009). Understanding occupational transitions: A study of older rural men's retirement experiences. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 104-109. <https://doi.org/10.1080/14427591.2009.9686649>

O ENSINO SUPERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PROTEÇÃO CIVIL – UM MODELO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Manuel Ribeiro¹, Ana Paula Oliveira², Paulo Gil Martins³

Escola de Tecnologias e Engenharia do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC Lisboa), Portugal.

¹manuel.ribeiro@iseclisboa.pt, ²ana.oliveira@iseclisboa.pt, ³gil.martins@iseclisboa.pt

Resumo. O conhecimento dos processos e mecanismos educativos da formação em Proteção Civil no ensino superior em Portugal constitui o quadro referencial deste artigo. Centrado na análise dos cursos em Proteção Civil do ISEC Lisboa, o estudo procura medir os impactos decorrentes nas atividades profissionais dos alunos graduados nesta formação académica. Metodologicamente, o trabalho de investigação assenta numa análise extensiva, privilegiando, de forma integrada, métodos qualitativos, avaliativos das perceções e representações sociais de alunos e instituições empregadoras, e informação estatística de caracterização sociográfica, socioeconómica e sócio funcional de uma amostra representativa do universo de estudo. Como resultados expectáveis, pretende-se desenvolver um modelo teórico-analítico, enquadrador e comparativo de uma apreciação profissional das habilitações e competências dos diplomados. Conhecer os pontos fortes, e menos fortes, que os profissionais com qualificações adquiridas nestes cursos apresentam, nesta área vital da segurança das pessoas, bens, infraestruturas vitais e ambiente, é a finalidade desta investigação.

Palavras-chave: Proteção Civil; Modelo Teórico-Analítico; Ensino Superior; Competências Científicas; Qualificações Profissionais.

HIGHER EDUCATION IN QUALIFYING CIVIL PROTECTION SKILLS - A METHODOLOGICAL RESEARCH MODEL

Abstract. The knowledge of the educational processes and mechanisms resulting from training in Civil Protection in higher education in Portugal constitutes the referential framework of this article. Centered on the analysis of Civil Protection courses at ISEC Lisboa, the study seeks to measure the impacts on the professional activities of the graduated students. Methodologically, the research work is based on extensive analysis, favoring, in an integrated way, qualitative methods, evaluating the perceptions and social representations of students and employing institutions, and statistical information of sociographic, socioeconomic and socio-functional character of a representative sample of the study universe. As expected, results, it is intended to develop a theoretical-analytical model, framing and comparing a professional appraisal of the qualifications and skills of graduates. Knowing the strengths, and weaknesses, that the professionals with qualifications acquired in these courses present, in this vital area of the safety of people, goods, vital infrastructure and environment, is the purpose of this investigation.

Keywords: Civil Protection; Theoretical-Analytical Model; Higher Education; Scientific Competences; Professional Qualifications.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento dos processos e mecanismos educativos da formação no ensino superior em Portugal têm, nos últimos anos, sido apontados como estando por detrás dos resultados

que evidenciam uma das melhores e mais bem preparadas gerações de estudantes, constituindo o quadro referencial deste trabalho investigativo.

A necessidade de profissionais habilitados no domínio da segurança em Proteção Civil (PC) conduziu a que, em 2004, fossem criados em Portugal cursos específicos nesta área de atividade e de conhecimento técnico-científico. Após um primeiro registo, onde a procura ultrapassou em larga medida as ofertas formativas existentes à época, este tipo de formação veio a conhecer uma fase de relativa estagnação, por inadequação do quadro legislativo existente. O Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC Lisboa), desde 2007, apostou nesta dimensão formativa, ao nível da licenciatura, abrindo, posteriormente, em 2011, o primeiro mestrado na área. Contrariamente a outros estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, que cancelaram as suas ofertas formativas, o ISEC Lisboa veio a afirmar-se como instituição de referência neste âmbito, mantendo, uma continuidade que o situa numa das escolas mais procuradas por alunos neste domínio formativo.

É neste contexto que se coloca como questão de partida deste estudo, a interrogação de saber se as formações, ao nível da licenciatura de Engenharia de Proteção Civil (LEPC) e do mestrado em Riscos e Proteção Civil (MRPC) do ISEC Lisboa, têm contribuído para a melhoria da qualificação dos agentes de PC e dos cidadãos em geral. Dado o enquadramento de base, considerou-se lançar o presente trabalho, numa ótica tendente a monitorizar e avaliar a pertinência formativa, educativa e profissional dos cursos em análise e, daí decorrente, equacionar a eventual introdução de alterações e atualizações que melhor consubstanciem as expetativas e representações, quer dos elementos licenciados, quer das entidades empregadoras.

Esta pesquisa assume como objetivo geral o estudo do impacto dos cursos em PC do ISEC Lisboa nas atividades profissionais relacionadas com esta área de segurança. Para o cumprimento deste objetivo, definiram-se como objetivos específicos os seguintes:

- Elaborar um modelo metodológico de análise;
- Avaliar o aproveitamento escolar, qualificações e competências dos alunos;
- Identificar e recensear os pontos fortes e fracos com os currícula dos cursos;
- Analisar a perceção sobre os processos educativos relativamente às exigências reais do sistema de PC;

- Apreciar o impacto socioprofissional nas instituições empregadoras com alunos.

A estrutura deste artigo (Figura 1), para além desta nota introdutória, apresenta num segundo ponto, um breve enquadramento da PC, discutindo alguns dos momentos marcantes da sua evolução até à atualidade. O terceiro ponto incide na apresentação da metodologia de suporte e de orientação do estudo. Por último, e num quarto ponto, discutem-se, os resultados esperados, apresentando-se linhas de desenvolvimento subsequentes.

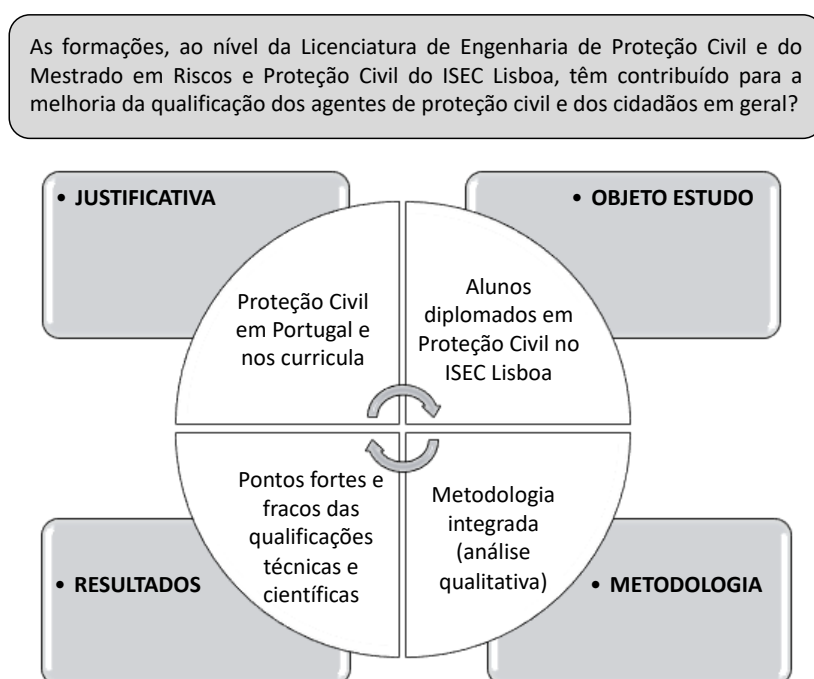


Figura 1. Estrutura conceitual do artigo.

2. A PROTEÇÃO CIVIL COMO DOMÍNIO TÉCNICO-CIENTÍFICO E PROFISSIONAL

2.1 Evolução em Portugal

A evolução da PC em Portugal, enquanto atividade técnica e científica, tem acompanhando de perto as respostas, que o sistema nacional tem dado às situações mais mediáticas de acidentes graves e catástrofes que têm afetado o território nacional.

Procurando não retroceder demasiado numa leitura cronológica, saliente-se o incontornável Incêndio do Chiado (Lisboa), de agosto de 1988, como um dos marcos fundamentais desse desenvolvimento. Como salientam Silva & Pedro (2016), *“deste incêndio derivou uma série de estudos, publicações técnicas e conferências no sentido de se desenvolver em Portugal uma maior cultura de prevenção e segurança no que tange à problemática dos incêndios urbanos (...)”* (p. 194).

Um outro acontecimento marcante constituiu o ano de 2003, com a ocorrência de incêndios florestais em Portugal, com cerca de 300 mil hectares de área ardida, e mais de 20 vítimas mortais, cumulativamente com uma importante onda de calor, onde terão perecido, apenas neste último caso, para cima de 2300 pessoas. Os incêndios florestais fizeram despoletar um conjunto de preocupações, que viriam a dar origem ao célebre Livro Branco de Incêndios Florestais (MAI, 2003), onde se apresentavam, um conjunto de medidas a implementar na melhoria e aumento do conhecimento técnico e científico para lidar com esse tipo de fenómenos desastrosos.

O ano de 2005 virá a constituir uma viragem em todo o edifício da PC e, novamente, por motivos relacionados com os incêndios florestais desse ano. Altera-se a arquitetura legislativa do sistema, procurando uma estruturação mais próxima de uma conceção fundamental com o incontornável ciclo das catástrofes. Esta assunção construtiva virá a tornar-se uma verdadeira rutura epistemológica.

O corolário de todo este processo evolutivo, seriam os incêndios florestais de 2017 em Portugal, com o seu elevado número de vítimas mortais e a destruição de enormes áreas rurais e florestais. No relatório da então criada Comissão Técnica Independente será dada relevância especial ao papel que o conhecimento científico deve ter para lidar com estes acontecimentos desastrosos.

Os problemas decorrentes da PC, contudo, não se circunscrevem apenas aos que se relacionam com os incêndios florestais. Para além desse tipo de riscos, outros, de cariz natural, tecnológico e misto constituem preocupações acrescidas do universo nacional e internacional. A recente e atual pandemia do Covid19, embora localizada no âmbito de uma gestão de saúde pública, é um exemplo da importância de uma atuação por parte do sistema de PC, exigindo, técnicos e profissionais habilitados para gerir as diferentes implicações daqui resultantes.

2.2 O ISEC Lisboa no ensino de Proteção Civil

A PC é hoje uma área do saber, agregadora do conhecimento de múltiplas ciências, que permite organizar, numa abordagem global e sistémica, as suas inter-relações tendo em vista a tomada de decisões fundamentadas, estimulando e aprofundando o conhecimento avançado, nomeadamente sobre liderança, comportamento humano, gestão da comunicação, do risco e dos desastres. É neste contexto que o ISEC Lisboa se posiciona relativamente ao ensino em PC, de modo a que esta área de atividade se possa orientar com base nas necessidades da sociedade.

O ISEC Lisboa aposta numa formação de acentuado cariz profissionalizante, cumulativamente com uma investigação aplicada e colaborativa, tendente à produção de soluções e à criação de valor transferíveis para as empresas e organizações. Sublinhe-se que para o ISEC Lisboa, a discussão e a reflexão sobre as diferentes temáticas em torno da PC são uma constante iniludível no seu quotidiano.

Os professores, alunos, especialistas, muitos dos quais profissionais com larga experiência no setor, procuram diariamente estudar e refletir sobre as questões várias da PC, nas suas diferentes valências. Destaca-se a investigação científica e a produção de novos conhecimentos nesta área, mas sobretudo a integração do conhecimento científico na praxis diária dos agentes da PC e a incorporação desse conhecimento no apoio à tomada de decisão.

O projeto científico e pedagógico do ISEC Lisboa para o ensino em PC, para além da sua componente intrinsecamente técnica, estrutura-se também numa formação global de cidadania que inclui a formação cívica, ética, deontológica e cultural. Este conjunto de ferramentas de ensino, resulta de uma análise cuidada e da reflexão partilhada com diversas personalidades e entidades, incluindo profissionais e estudantes, com natural enfoque para os quadros das instituições de segurança e PC, seja das organizações de âmbito nacional, seja as de âmbitos regional, distrital e municipal.

É num quadro contextualizador da oferta educativa, formativa e profissional do ISEC Lisboa, que se procura, no presente trabalho de investigação, verificar, confirmando ou infirmando as hipóteses que se apresentam no ponto seguinte, a sua constituição em mais valias e valores acrescentados no mercado de trabalho da segurança e da PC.

3. METODOLOGIA

A Figura 2 sistematiza o modelo metodológico de análise, nas suas 5 fases.

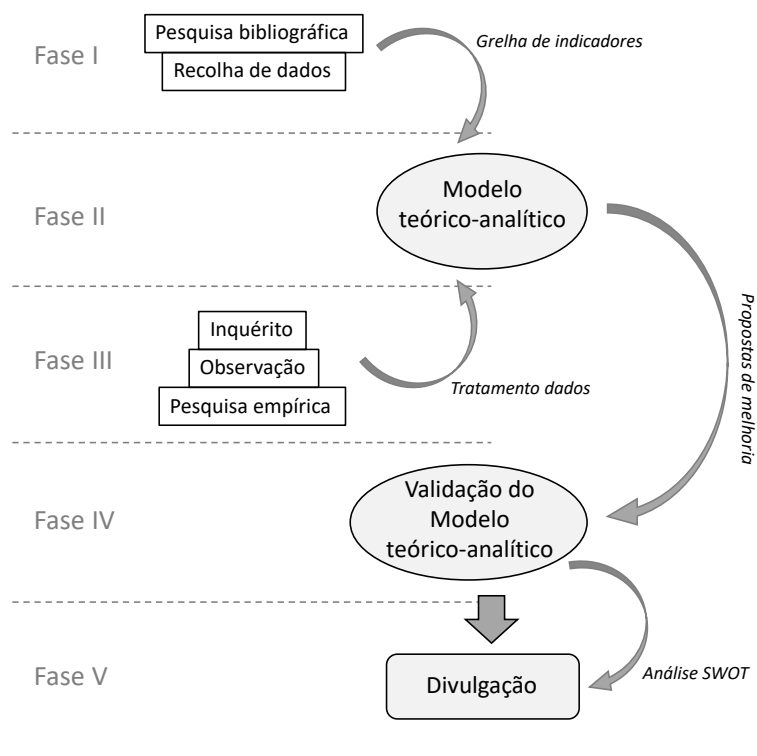


Figura 2. Modelo metodológico da pesquisa.

Pormenorizando os principais procedimentos, e após uma análise exploratória e identificativa da problemática de análise (Fase I; Fig. 2), desenvolver-se-á uma proposta teórico-analítica, centrada em torno de uma reflexão destes processos e mecanismos educativos, evidenciando um quadro epistemológico que se constitua em suporte elucidativo dos referenciais que lhe conferem consistência explicativa (Fase II; Fig. 2). Com base na inerente, e indispensável, revisão da literatura, e respetiva análise documental de estudos e projetos sobre a matéria, procurar-se-á observar registos comparativos, e singulares, de suporte à pesquisa a efetuar.

Para a realização deste trabalho, torna-se metodologicamente indispensável formular a orientação que sustentará o desenvolvimento subsequente da pesquisa. Assim, e na sequência da definição apresentada como interrogação de partida, colocam-se agora, e de

modo a assegurar a imprescindível garantia da exequibilidade do processo investigativo, as seguintes hipóteses teóricas de trabalho:

- a) *A LEPC e o MRPC potenciam fatores positivos na formação superior dos alunos repercutindo-se na sua qualificação técnico-profissional com óbvias mais valias para as instituições onde desenvolvem as suas atividades;*
- b) *A adequação dos curricula, quer da licenciatura, quer do mestrado, encontram-se, cabalmente, adequados ao mercado de trabalho que procuram formação nesta área;*
- c) *As representações sociais das instituições e organismos empregadores de licenciados e mestres com formação nestas áreas do ISEC Lisboa, são, de modo geral, positivas em relação aos conhecimentos técnicos e científicos adquiridos pelos colaboradores com estas credenciações.*

A pesquisa (Fase III; Figura 2), centrada em dimensões analíticas de cunho qualitativo, procura avaliar perceções relacionadas com a formação disponibilizada e alcançada pelos alunos do ISEC Lisboa, incluindo, as representações sociais das entidades nas quais esses profissionais se inserem. De todo o modo, não se deixará de cruzar os inerentes dados de caracterização sociográfica e socio funcional, de forma a não omitir as eventuais correlações existentes neste domínio de análise.

Como moldura enquadradora do projeto (Fase I; Fig. 2), e num levantamento inicial sistematizado da informação, através da consulta dos registos documentais e estatísticos existentes, o público alvo do universo considerado reporta-se a:

- a) 295 alunos que iniciaram a LEPC, tendo concluído os estudos académicos 133, o que corresponde a uma percentagem de 45,1% de êxito alcançado;
- b) 127 alunos inscritos no MRPC, dos quais apresentaram as respetivas dissertações, concluindo com sucesso esta etapa, 38, representando 29,9% do total.

Define-se, para tal, uma grelha analítica com indicadores selecionados, caracterizadores de um conjunto de variáveis comparativas e explicativas do universo a abordar. Neste domínio, são consideradas quatro grandes dimensões analíticas:

- a) Caracterização sociográfica dos alunos, decorrentes de indicadores sociodemográficos, sócio estruturais e socioeconómicos;
- b) Definição do percurso letivo e académico, com referenciais centrados na duração da frequência dos cursos, opções temáticas dos projetos apresentados e respetivas avaliações finais;
- c) Medição, através de inquéritos estruturados, das opiniões e perceções relacionadas com os cursos, aplicando-se escalas de Likert para avaliação dos graus de satisfação/insatisfação das várias componentes sistémicas do processo educacional frequentado;
- d) Apreciação das representações sociais de empregadores e chefias dos profissionais saídos dos cursos de formação, referenciada através de análise de conteúdo dos respetivos discursos e narrativas.

A recolha dos dados é efetuada de forma sistematizada, com parâmetros oscilando entre os elementos de caracterização sociográfica dos alunos, percurso letivo e profissional de entrada, situação na profissão após conclusão da licenciatura/mestrado, realçando, no domínio da formação, as opções sobre os temas finais escolhidos, e respetiva classificação alcançada. Privilegiando uma análise de índole mais intensiva, embora suportada numa amostra selecionada com base no universo definido, será também aplicado um questionário estruturado onde se contemple variáveis decorrentes das perceções dos alunos sobre o curricula, modelos e métodos formativos, terminando com auscultações sobre recomendações e indicações de melhoria, nas suas respetivas opiniões (Fase III; Fig. 2). Constitui, ainda, âmbito do estudo, avaliar comparativamente, a evolução alcançada entre o momento de entrada e o pós credenciação, licenciatura ou mestrado, na vida socioprofissional dos alunos. Nesta dimensão, encontra-se equacionada a aplicação de um levantamento e aplicação de inquérito, através de questionário, ou entrevista diretiva, às entidades empregadoras, de modo a entender as mais valias e o valor acrescentado decorrente da formação superior frequentada.

Após a respetiva pesquisa empírica cruzam-se os dados alcançados, confrontando-os e validando-os com o modelo teórico analítico (Fase IV; Figura 2).

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES ESPERADAS

Encontrando-se o trabalho ainda numa fase inicial, torna-se prematuro apresentar quaisquer resultados que possam constituir-se em leituras informativas e identificadoras das tendências existentes sobre o nível e grau de pertinência dos cursos em análise, face aos objetivos traçados. De qualquer modo, uma primeira ilação é possível, desde logo, retirar. A procura por estes cursos de formação no ISEC Lisboa, apesar de algumas oscilações pontuais, tem-se mantido estável, registando, inclusive, patamares de crescimento que, embora ligeiros, permitem aferir, em tese, dois tipos, interligados, de cenários. Por um lado, uma procura resultante do interesse que distintos nichos do mercado de trabalho apresentam por estas áreas, consideradas como altamente deficitárias em termos de conhecimento e competências técnicas, profissionais e científicas. Por outro lado, a propalada aprendizagem ao longo da vida, na qual os indivíduos procuram melhorar e aumentar os seus conhecimentos, mesmo, em alguns dos casos, sem tradução visível em formas de progressão profissional nos contextos onde se encontram inseridos.

Embora constituindo uma “*tarefa de todos para todos*”, o exercício das atividades de PC encerra, uma tecnicidade e um conhecimento que apenas se encontra ao alcance de quem possui habilitações e formação específica para o seu desempenho. O reforço das competências institucionais e profissionais é, assim, uma finalidade indispensável no caminho de uma consolidação da formação dos agentes e atores da PC, habilitando-os ao tratamento adequado das matérias respeitantes a esta área, designadamente no planeamento, na gestão e nas operações de emergência.

Tratando-se de uma incursão avaliativa de modelos de ensino, é expectável, que os resultados a alcançar, permitam definir linhas de orientação e de melhoria dos curricula dos cursos, adaptados às realidades que alimentam e, concomitantemente, possam repercutir uma maior proximidade entre o saber académico e científico e a prática técnica e operacional.

5. REFERÊNCIAS

- MAI (2003). *Livro Branco dos Incêndios Florestais Ocorridos no Verão de 2003*, Gabinete do Ministro, Lisboa.
- Silva, C. & Pedro, M. (2016). Incêndio do Chiado. Um olhar técnico-operacional. *Câmara Municipal de Lisboa*, Imprensa Municipal, Lisboa.

CONSTRUCCIÓN DE LA TÉCNICA EN PRAXEOLOGÍAS MATEMÁTICAS DADAS EN EL AULA DE TELEBACHILLERATO

David-Alfonso Páez^{1,2}, Daniel Eudave-Muñoz², Teresa De Jesús Cañedo-Ortiz², Ana Cecilia Macías-Esparza²

¹Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México; dapaez@correo.uaa.mx

²Universidad Autónoma de Aguascalientes; México; deudave@correo.uaa.mx; tcañedo@correo.uaa.mx; acmacias@correo.uaa.mx

Resumen. En México se tiene profesores en Educación Media Superior que, en ocasiones, están obligados a enseñar matemáticas aun cuando su perfil. El presente documento tiene el objetivo de identificar la técnica (procedimientos matemáticos) que enseñar un profesor del Subsistema Telebachillerato para que los estudiantes resuelvan el tipo de tareas relacionado con ecuaciones de primero grado. Esta propuesta es parte un proyecto de investigación, donde participaron trece profesores, de quienes se observó dos clases enseñando contenidos matemáticos de acuerdo con su plan de estudio, esta observaciones tenían la finalidad de hacerlas objeto de discusión con los participantes. En esta investigación mostramos un estudio de casos. Los resultados muestran que el profesor construye una técnica centrada en obtener determinantes para resolver tipo de tareas sobre sistema de ecuaciones, pero la teoría que justifica la funcionalidad se reduce a un discurso más tipo de didáctico, que matemático. En el aula se suelen enseñar técnicas para resolver problema, pero éstas quedan desprotegidas de teorías matemáticas (argumento matemático) que validen su funcionalidad, el alumnos es quien tiene que inferirla o construir su propia teoría a partir de la técnica del profesor.

Palabras clave: Práctica Docente; Matemáticas; Álgebra; Educación Media Superior.

CONSTRUCTION OF THE TECHNIQUE OF MATHEMATICAL PRAXELOGIES IN THE TELEBACHILLERATO CLASSROOM

Abstract. In Mexico, there are teachers in Higher Middle who, on occasions, are obliged to teach mathematics even when their profile. This document aims to identify the technique (mathematical procedures) to be taught by a teacher in the Telebachillerato Subsystem to solve the type of tasks related to first-grade equations. This proposal is part of a research project, involving thirteen teachers, of whom two classes were observed teaching mathematical content according to their curriculum, these observations were intended to make them the subject of discussion with participants. In this research, we show a case study. The results show that the teacher builds a technique focused on obtaining determinants to solve the type of tasks on the system of equations, but the theory that justifies functionality is reduced to a speech more kind of didactic, than mathematical. Techniques to solve problems are usually taught in the classroom, but these are unprotected from mathematical theories (mathematical argument) that validate their functionality, the student has to infer it or build their own theory from the technique of the teacher.

Keywords: Teaching Practice; Mathematics; Algebra; Higher Middle.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la práctica docente muestra la importancia de comprender la relación del conocimiento disciplinar y su didáctica, debido a su impacto en el aprendizaje del estudiante (Wilkins, 2008). De acuerdo con Adler, Ball, Krainer, Lin y Novotna (2005) y la

NCTM (2014), es fundamental que el profesor desarrolle competencias didácticas adecuadas y un conocimiento disciplinar necesario.

En México, la plantilla docente para matemáticas en Educación Media Superior está conformada, en su mayoría, por profesionales de áreas afines a las matemáticas sin una formación docente (Montiel & Castañeda, 2009). En ocasiones, la formación docente de estos actores educativos es producto de creencias acerca de cómo enseñar y aprender (Guzmán, 2001). Esta situación se agrava en instituciones ubicadas en contexto desfavorable, por ejemplo, el subsistema Telebachillerato, donde su población de estudiantes es de un nivel socio-económico bajo, los docentes suelen tener poca o nula experiencia en la enseñanza de contenidos curriculares (INEE, 2016). Aunado a ello, los profesores de Telebachillerato tienen la responsabilidad de enseñar matemáticas aun cuando su perfil difiere con la asignatura.

El subsistema Telebachillerato surgió ante la escasa atención educativa en comunidades con un alto grado de marginación (Aguilar, Gamboa, & Farias, 2015). Para los jóvenes que estudian en este subsistema, la escuela y el salón de clases representan espacios ideales para ofrecerles oportunidades que les permitan mejorar su condición; por su parte, para el profesor es un reto enseñar en Telebachillerato, pues tiene que adaptar sus actividades ante las condiciones de sus estudiantes y la propias de la escuela (INEE, 2016). El profesor debe diseñar ambientes de aprendizaje donde los alumnos construyan conocimiento matemático a través de situaciones retadoras; sin embargo, el rezago educativo y los bajos resultados en las últimas evaluaciones nacionales e internacionales, muestran que es necesario tener un aproximación a la práctica docente en este subsistema educativo para entender qué y cómo se enseñan las matemáticas, bajo qué criterios se promueve el aprendizaje en condiciones de pobreza.

En México, la investigación sobre el profesor de Educación Media Superior está relacionada, principalmente, con programas de formación y actualización docente (Martínez-Rizo, 2013). Los estudios que existen acerca de la práctica del profesor de matemáticas de ese nivel educativo están centrados sobre el conocimiento del contenido a enseñar o sobre la resolución de problemas en ambientes de lápiz-y-papel y tecnológico (Sosa, Flores-Medrano, & Carrillo, 2014). En la actualidad, se requieren estudios que den cuenta de la práctica docente en ese nivel, es evidente que el profesor de Educación Media Superior es un factor clave para establecer una conexión entre la Educación Básica y la Superior, pero

tienen mayores retos aquellos que laborar en instituciones ubicadas en zonas suburbanas, rurales o de pobreza, dadas las condiciones en las que se encuentran (INEE, 2016).

En relación con lo antes expuesto, el presente documento tiene el objetivo de identificar la construcción y validación de técnica de las praxeologías matemáticas que el profesor de Telebachillerato plantea en el salón de clases; en otras palabras, dar cuenta de la técnica matemática que es enseñada y cómo es puesta en práctica. El interés por estudiar al docente de Telebachillerato surge porque es un campo poco abordado y dada su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, el propósito es comprender qué hace y dice en aula para darle sentido a la matemática que construyen en un *ambiente cotidiano* de clases.

2. MARCO DE REFERENCIA

Una teoría que permite tener una aproximación a la práctica y al conocimiento del profesor de matemáticas es la *Antropológica de lo Didáctico* (Chevallard, 1999; Chevallard, Bosch y Gascón, 1997). Esta propuesta establece que las matemáticas son construidas por un conjunto de sujetos (por ejemplo, el profesor y los alumnos) mediante la práctica y en el seno de una institución. Para Chevallard et al. (1997, p. 51): “Un aspecto esencial de la actividad matemática consiste en construir un modelo (matemático)..., trabajar con dicho modelo e interpretar los resultados obtenidos... para contestar a las cuestiones [resolver tareas] planteadas inicialmente. Gran parte de la actividad matemática puede identificarse, por lo tanto, con una actividad de modelización matemática”.

La actividad matemática –y el proceso de estudio de las matemáticas– es parte del conjunto de las actividades humanas y de las instituciones sociales (Chevallard, 1999). Esta actividad puede definirse en términos de *Praxeología*, donde *praxis* significa práctica y *logos* conocimiento. Ambos términos están articulados entre sí: “No hay praxis sin logos, pero tampoco hay logos sin praxis” (Chevallard et al., 1997, p. 274). La praxeología es vista como la práctica en la que surge el conocimiento y está compuesta por cuatro elementos: tipo de tarea, técnica, tecnología y teoría (Figura 1).

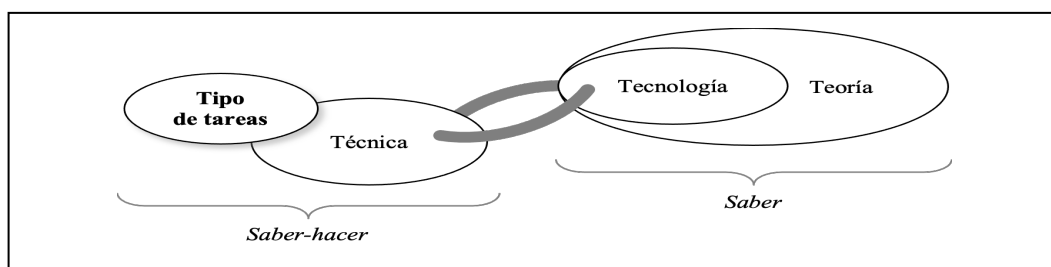


Figura 1. Componentes de una praxeología como actividad matemática construida por una comunidad.

El germen de toda praxeología es la tarea. Chevallard (1999) señala que la tarea se expresa a través de un verbo: calcular, integrar, simplificar, determinar, factorizar, entre otros. Un verbo puede indicar un o varias tareas, pero un *Tipo de tarea* supone una específico; por ejemplo, determinar los valores de x en la ecuación $x^2+3x=5$ o determinar la o las condiciones en x para que se cumpla la inecuación $2\leq 3x<35$. El *Tipo de tarea* es una construcción institucional que surge de la práctica y es la base de toda praxeología, dado que a partir de ella se dan los otros tres elementos. Para llevar a cabo el tipo de tarea se requiere de, por lo menos, una manera de resolverla, de forma sistematizada y segura (Chevallard et al., 1997). Esta forma recibe el nombre de *Técnica* y no se refiere necesariamente de tipo algorítmico, pueden ser varias técnicas para un tipo de tarea; sin embargo, en una institución se suele reconocer solo una, excluyendo otras que pueden ser igual de efectivas. La técnica conlleva un discurso racional que justifique su aplicabilidad y validez, definido como *Tecnología* y tiene tres funciones: a) justificar la técnica para asegurarse de que funciona; b) explicar la técnica con la intención de esclarecerla; c) producir nuevas técnicas. El discurso tecnológico contiene afirmaciones que también debe ser justificado racionalmente, para Chevallard (1999) esta justificación es la *Teoría*.

Los cuatro elementos que conforman toda praxeología están organizados en dos bloques inseparables: el *bloque práctico-técnico* que constituye un *saber-hacer*, y el *bloque tecnológico-teórico* que se refiere a un *saber*. La praxeología matemática surge como producto de un proceso de didáctico (estudio de las matemáticas) que es llevado a cabo, en el marco de una institución, por un sujeto o una comunidad de estudio.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es de corte exploratorio mediante el estudio de casos (Álvarez, 2003; Schoenfeld, 2008). Por la naturaleza del estudio, participaron trece profesores que

imparten matemáticas en diferentes escuelas de Telebachillerato, ubicadas en México. La mayoría de los participantes cuenta con estudios de posgrado en educación, en particular, dos de ellos tienen maestría en la enseñanza de las matemáticas; además, la mitad de los participantes tiene al menos ocho años de experiencia docente en este subsistema. Cada profesor, previa autorización, fue observado (videograbación) al enseñar matemáticas a sus estudiantes según el Plan de estudios de Telebachillerato, con la finalidad de que su práctica fuera objeto de discusión al reflexionar sobre ella (Páez, Ramírez, Cañedo, Eudave, Carvajal & Macías, 2019). Se observaron dos clases por profesor y en diferente momento (Tabla 1). La observación fue no participante para explorar la realidad del salón de clases (Adler & Adler, 1994), y con ello tener “la oportunidad de recopilar datos ‘en directo’ de situaciones que ocurren de forma natural” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 396).

Tabla 1. Profesores y contenido trabajado en las clases observadas

Profesor	Contenido matemático	
	Primera clase	Segunda clase
Gerardo	Ecuaciones de segundo grado	-
Luis	Elipse	Funciones (concepto)
Paco	Ecuaciones de primer grado	Teorema de Pitágoras
Carlos	Productor notables	-
Ana	Factorización	-
Julio	Ecuaciones de segundo grado	-
Juan	Determinantes para sistema 2x2	Teorema de Pitágoras
Rosa	Suma y resta de polinomios	Ángulos complementarios
Cecilia	Características del círculo	-
Miguel	Productor notables	Ángulos complementarios
Pedro	Productos notables	Ángulos complementarios
Carla	-	Ángulos complementarios

Fuente: Páez et al. (2019).

En un primer momento se videograbaron once clases, en la segunda observación fueron siete. Algunos de los profesores que participaron en la primera observación decidieron no hacerlo en la segunda. Las observaciones de aula se llevaron a cabo entre noviembre de 2017 y febrero de 2018, para ello se determinó con los profesores la fecha de videograbación, se respetó el plan de trabajo (contenido a enseñar y el tiempo destinado). Aunque se utilizaron videocámaras para esta actividad, se buscó que las observaciones no afectaran el escenario y el contexto natural del proceso de enseñanza y aprendizaje que se estaba dando en ese momento.

El análisis de las clases estuvo centrado en identificar los cuatros componentes de las praxeologías construidas en las dos clases observadas por los profesores, y cómo es la relación entre estos elementos. Para el presente documento, se presentan un caso de

estudio: el profesor Julio dando *Ecuaciones de primer grado* a estudiantes de primer semestre de Telebachillerato, quien muestra la construcción y validez de la técnica para resolver ecuaciones lineales.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El libro de texto es un recurso fundamental para el profesor de Telebachillerato, ya que le proporciona los tres primeros elementos de la praxeología: tipos de tarea, técnicas y tecnología para el tema de ecuaciones de primero grado (SEP, 2015). El libro de texto propone cuatro técnicas para resolver los tipos de tareas específicos en torno a este contenido matemático: método de igualación, determinantes, reducción y gráfico (Cfr. SEP, 2015, pp. 282-310). En las clases observadas, las praxologías construidas por Julio están centradas en trabajar los métodos de determinación y reducción. Para los tipos de tareas $ax+by+c=0$, Julio muestra la técnica que los estudiantes deben utilizar, y la cual está centrada en usar los coeficientes de las ecuaciones (Figura 2).

Figura 2. Tipo de tarea: Calcular los valores de las incógnitas en el sistema de ecuación de primer grado.

La técnica está centrada en obtener tres determinantes, los cuales Julio los define como Dp (Determinante principal), Da (Determinante del coeficiente a) y Db (Determinante coeficiente b). Para obtener cada determinado, Julio plantea una relación cruzada entre los coeficientes de la primera ecuación con los de la segunda. La relación involucra multiplicaciones y restas de los resultados. La construcción de la técnica a través de determinantes lleva a identificar las relaciones entre parejas cruzadas de los coeficientes para obtener un tercero:

Figura 3. Técnica: relación cruzada entre parejas los coeficientes de las ecuaciones

En esta técnica, Julio destaca que D_a y D_b permitirán obtener los valores de las incógnitas x e y al dividir el resultado de la relación con el valor de D_p . Es evidente que el discurso que Julio está centrado en el procedimiento de solución es una teoría que sustente la funcionalidad de esta técnica. Julio explica paso a paso cómo desarrollar la técnica, sin dar cuenta de por qué de ella. La Técnica involucra obtener primero D_p , para después obtener los otros dos determinantes. En la construcción que desarrolla Julio en técnica, a su vez, se muestra la teoría que le da sentido. La teoría que propone Julio se relaciona con alinear los coeficientes de las ecuaciones de acuerdo con las laterales, el cual se refiere a columnas y filas tomando a , b , c . Julio afirma que es fundamental tal alineamiento de los coeficientes para poder usar la técnica, él les dice a los estudiantes: “Si se fijan se generan columnas y se generan filas. Esta columna [la primera] se refiere a la letra x , esta columna [la segunda] es la letra y , y la otra columna es la letra c . Una segunda teoría que también da Julio es el acomodo de los datos para obtener los valores de los determinantes, Julio plantea que “es importante tomar de izquierda a derecha” y de “derecha a izquierda” los datos de las ecuaciones como se muestra la Figura 3. Al parecer en la justificación se deja de lado el principio de conmutación, el cual plantea que el orden no altera el producto; es decir, $a_1 b_2 = b_2 a_1$.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que Julio tiene interés de que los estudiantes comprendan cómo resolver ecuaciones lineales de primer grado; para ello, él propone la técnica de determinantes según el plan de estudio. La técnica se apega a lo institucional es un procedimiento que involucra dos pasos: obtener los determinantes y después generar divisiones. La teoría que Julio es más de tipo didáctico, en términos de que los estudiantes hagan uso correcto de la técnica: acomodar los datos de tal forma que la técnica funcione. La construcción de la teoría se aleja del discurso matemático, tal como probar y argumentar de manera matemática la técnica, en este sentido se dejan huecos de por qué se requiere obtener un determinante principal y cuál es la funcionalidad de la técnica. Los estudiantes deben construir o inferir la teoría matemática que está implícita en la técnica de Julio, por ejemplo, que el determinante principal es necesario y juega papel para obtener los valores x e y al dividir otros determinantes entre éste. Tal vez, la falta de teoría matemática se debe a que Julio se apegan al plan de estudios, donde el objetivo es enseñar técnicas (SEP, 2015).

Agradecimientos. Esta investigación se desarrolló dentro del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, PIE 17-7. Agradecemos la colaboración de la Coordinación de Telebachilleratos en Aguascalientes, de los profesores que participan en el proyecto, y de las asistentes Martha Cinthia García Gaytán y María Guadalupe Capetillo Plascencia.

6. REFERENCIAS

- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-92). Londres: Sage Publications.
- Adler, J., Ball, D. L., Krainer, K., Lin, F. L. & Novtona, J. (2005). Reflections on an emerging field: researching mathematics teacher education. *Education Studies in Mathematics*, 60, 359-381.
- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19, 221-266.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Horsori/ICE.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Guzmán, M. L. (2001). Formación, concepciones y práctica de los profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 13(3), 93-106.
- INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México, DF: INEE. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- Montiel, G., & Castañeda, A. (2009) Educación a distancia en-línea: elementos para la formación del docente de matemáticas en servicio. *Innovación Tecnológica UPVM*, 1, 20-28.
- NCTM (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. USA: NCTM.
- Páez, D. A., Ramírez, M. M. E., Cañedo, T. J., Eudave, D., Carvajal, M. & Macías, A. C. (2019). Enseñar matemáticas en contexto vulnerable: retos y dificultades del profesor de Telebachillerato. En *Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*. Desponiblle en <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2294>
- Schoenfeld, A. (2008). Research methods in (mathematics) education. En L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 467-519). USA: Routledge Taylor & Francis Group.
- SEP (2015). *Matemáticas I. Telebachillerato*. México: SEP. Desponible en www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/1-semester-2019/Matematicas-I.pdf
- Sosa, L., Flores-Medrano E. & Carrillo J. (2014). Conocimiento del profesor acerca de las características de aprendizaje del álgebra. *Enseñanza de las Ciencias*, 33.2, 173-189.
- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal in Mathematics Teacher Education*, 11, 139-164.

SIGNIFICADOS DEL OCIO Y LA CALIDAD DE VIDA EN PROFESORES DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Selma Aparecida Leite de Andrade¹, Maria Lucia Rodrigues²,
Aurora Madariaga Ortizar³, Malvina Cruz Rentería³, Rosely Cubo Almeida⁴ e Savio
Guimarães⁵

¹Universidade Federal de Goiás UFG Regional Goiás, Brazil. leite_selma@ufg.br

²Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. leite_selma@ufg.br

³Universidade de Deusto, España. malvicruz@deusto.es

⁴Universidade de Aveiro, Portuga. roselycubo@gmail.com

⁵Centro Universitário de Brasília, Brazil. savio.guimaraes.2010@gmail.com

Resumen. Este estudio, en fase inicial, considera que, debido a la histórica diferencia en los aspectos sociodemográficos, económicos y culturales, existen heterogeneidades significativas en el medio universitario iberoamericano entre docentes de universidades latinoamericanas y europeas. Partiendo de la concepción del ocio como parte del desarrollo humano, nuestro objetivo es identificar qué significado tiene el ocio en docentes activos de universidades iberoamericanas en relación con su contexto sociocultural, sistema de valores, incluyendo la actual preocupación por el medioambiente. Asimismo, en el marco del acceso a derechos básicos de salud y bienestar, contrastar la percepción de los docentes de universidades iberoamericanas respecto de su calidad de vida, de su posición ante la vida, sus expectativas, objetivos, preocupaciones. Nuestra investigación es de carácter mixto. A través del método cualitativo y el cuantitativo nos aproximamos a docentes de universidades de países iberoamericanos activos en el período de 2017 a 2019. Para el propósito de la investigación recurriremos a la entrevista cerrada. En cuanto a la percepción de la calidad de vida, recurriremos al cuestionario WHOQOL bref, de la OMS.

Palabras-clave: Educación; Enseñanza Superior; Docencia; Calidad de Vida; Ocio.

MEANINGS OF LEISURE AND QUALITY OF LIFE IN PROFESSORS FROM IBERO AMERICAN UNIVERSITIES

Abstract. This study, in initial phase, considers that due to the historical difference in sociodemographic, economic, and cultural aspects, there are significant heterogeneities in the Ibero-American university environment between professors from Latin American and European universities. Starting from the conception of leisure as part of human development, our objective is to identify the meaning of leisure in active professors of Ibero-American universities in relation to its sociocultural context, value system, including the current concern for the environment. Likewise, within the framework of access to basic rights of health and well-being, contrast the perception of the professors of Ibero-American universities regarding their quality of life, their position before life, their expectations, objectives, concerns. Our research is of a mixed nature. Through qualitative and quantitative methods, we approach professors from universities in Ibero-American countries which were active in the period from 2017 to 2019. For the purpose of the investigation, we will resort to the closed interview. Regarding the perception of quality of life, we will use the WHOQOL bref questionnaire from the World Health Organization.

Keywords: Education; Higher Education; Teaching; Quality of life; Idleness.

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio, seguimos a la Organización Mundial de la Salud en la definición de calidad de vida. Esta es “la percepción del individuo sobre su posición en la vida en el contexto cultural y el sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones” (World Leisure and Recreation Association, 1994, p. 25).

Por otra parte, el ocio es definido como fenómeno social, experiencia integral y como derecho básico que subraya su contribución al desarrollo humano en sus vertientes personal, social, cultural, económica y medioambiental. En nuestra hipótesis, los docentes de universidades iberoamericanas perciben deficiencias en la calidad de vida, que comprometen su salud física, psicológica, sus relaciones sociales y ambientales. Consideran que existe poca atención institucional en cuanto a políticas que aseguren a los trabajadores de la educación el desarrollo personal, social, cultural, económico y medioambiental. Además, no se advierte la concepción del ocio como derecho y experiencia integral en su vida.

Centrándonos en sus percepciones, tanto de la calidad de vida como del interés y la importancia del ocio como parte del desarrollo humano, se observan ciertas diferencias en cuanto a sus preocupaciones de acuerdo con su propio contexto sociocultural. Potenciar las políticas públicas es una prioridad para asegurar así el ocio como derecho básico y, en consecuencia, la salud, el bienestar y la calidad de vida de los seres humanos pertenecientes al ámbito de la educación.

La cuestión principal de nuestra investigación es: cuál es la percepción de los significados de calidad de vida y ocio en los docentes activos de universidades iberoamericanas, y cómo se evidencia, en la práctica, en el acceso a derechos básicos: salud física, psicológica, relaciones sociales y ambientales.

Como objetivos específicos elegimos: a) Coordinar el intercambio entre la Pontificia Universidad Católica São Paulo; Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás UFG, en Brasil, y la Universidad de Deusto, en Bilbao, País Vasco; b) Revisión documental y de la literatura del estado de la cuestión del tema en estudio; c) Reuniones del grupo de trabajo encargado del intercambio internacional y de las encuestas; d) Construir una herramienta de trabajo para recoger información acerca del tema de estudio; e) Adaptar el instrumento WHOQOL-bref de la Organización Mundial de la Salud OMS para avalar la calidad de vida de los docentes activos de las universidades iberoamericanas; f) Mapear y especificar las universidades en el espacio iberoamericano; g) Identificar docentes activos de las universidades iberoamericanas y establecer contacto con ellos y/o ellas para la aplicación de la encuesta.

Las encuestas WHOQOL-bref y Ocio. Después de la apreciación, sugerencias y aprobación de los asesores, se aplicará el pretest a los docentes involucrados en el proceso de estudio para ajustar el contenido y tiempo de contestación. Después de los ajustes coordinados, se aplicará el instrumento WHOQOL-bref, de la Organización Mundial de la Salud OMS, para recoger impresiones acerca de la calidad de vida de los docentes activos de las universidades iberoamericanas. Se aplicará asimismo el instrumento utilizado por el Instituto de Estudios de Ocio, de la Universidad de Deusto, para tipificar las actividades de ocio percibidas como más significativas para los docentes de las universidades iberoamericanas.

Finalmente, se diagramará e interpretarán los datos recibidos a través de las encuestas. Se establecerán vínculos, afinidades y diferencias entre las percepciones del grupo de estudio acerca de calidad de vida y significado del ocio en los ámbitos de la salud física, psicológica, relaciones sociales y ambientales como experiencia integral. Análisis, contrastes y síntesis serán recogidos en un documento propuesto para su publicación en forma de artículo, presentando antes los avances en un Seminario Internacional.

Con una metodología basada en datos cualitativos y cuantitativos, creemos que esta investigación puede contribuir en la reflexión sobre las necesidades presentes en el campo académico universitario, concretamente en lo que se refiere al derecho a la calidad de vida y ocio de los docentes universitarios. De la misma manera, subrayar y promover las potencialidades en favor de toda la comunidad humana de la que la universidad como institución forma parte.

2. METODOLOGÍA

A través de un acercamiento mixto, métodos cualitativo y cuantitativo, el estudio se desarrollará en tres etapas: a) Exploración; b) Trabajo de Campo y c) Análisis y tratamiento del material empírico y documental.

2.1 Exploración

La revisión de literatura y documentos es transversal al proyecto. Este paso de la investigación cualitativa permite la apertura a diferentes perspectivas y reflexiones, en suma, comprender, interpretar y reflexionar sobre el tema de estudio (Minayo, 2012 *apud* Minayo & Costa, 2019, p.9). Es importante tener en cuenta que la experiencia humana se hace a partir de individuos concretos en el contexto de una historia colectiva, comunitaria e institucional.

La historia individual está envuelta en la cultura del grupo en que se inserta (Minayo & Costa, 2019, p. 10). Es necesario señalar que la organización de la bibliografía sobre temática iberoamericana y documentos históricos e institucionales sobre la universidad, formación, enseñanza, Calidad de Vida y Ocio, es esencial en la interlocución con el objeto de estudio. Asimismo, el conocimiento de las técnicas y herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas como Word Health Organization Quality of Life (WHOQOL).

2.2 Trabajo de Campo

Para el trabajo cualitativo empírico elegimos la técnica de entrevista cerrada por correo electrónico – google forms-. Buscamos recoger información en relación con la realidad que vive el o la docente, sobre su propia situación y, en general, aquellas experiencias que, como afirman Minayo y Costa, expresan modos de pensar, sentir, actuar y proyectar el futuro por parte de una persona o de un grupo, cuya base es necesariamente sociocultural (Minayo & Costa, 2019). Para el propósito de la investigación y abordaje del tema optamos por la entrevista cerrada. Para las preguntas sobre calidad de vida presentamos el cuestionario WHOQOL bref, de la Organización Mundial de la Salud. Este ha sido producido con perspectiva internacional y con la colaboración de 15 centros de diferentes países, logrando desarrollar y validar una medida por la que se puede conocer la calidad de vida en diferentes culturas y, de manera específica, determinar la calidad de vida desde lo que es importante para el desarrollo de los individuos. La versión aquí recogida es abreviada y contiene 26 ítems de la versión original, que consta de 100 cuestiones. La WHOQOL-BREF produce un perfil de 4 dimensiones: salud física, salud psicológica, relaciones sociales y ambientales. Después de la presentación del Consentimiento de Uso de Datos, la encuesta comienza con un breve perfil del docente, pasando, a continuación, a preguntas abiertas sobre Ocio.

El universo de investigación consiste en docentes de universidades de países iberoamericanos. Los criterios en la muestra son:

- a) docentes que estuvieron activos entre los años 2017, 2018 o 2019;
- b) forman parte del objeto de estudio: Brasil, España, Portugal y Perú;
- c) otros países iberoamericanos más poblados – México, Argentina, Colombia;
- d) países iberoamericanos menos poblados: Costa Rica o Puerto Rico, o Panamá, y El Salvador.

2.3 Análisis y tratamiento del material empírico y documental

Siguiendo a Minayo & Costa, (2019, p. 26-30), el trabajo de análisis tiene algunas etapas, a saber: ordenación y organización del material empírico o secundario y la interpretación. Los autores hablan de la categorización, es decir, la búsqueda de las unidades de análisis en los textos, las referencias, el material de observación, los documentos, las entrevistas. Por último, la interpretación de segundo orden, que corresponde a la comprensión propiciada por la lectura atenta, profundizada e impregnada.

2.4 Herramienta:

a) *Consentimiento de Uso de Datos*

b) *Perfil*

c) *WHOQOL BREF - Este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión acerca de su calidad de vida, su salud y otras áreas de su vida.*

d) *Concepto de Ocio, entendido como fenómeno social, experiencia integral y como derecho básico que contribuye al desarrollo humano en sus vertientes personal, social, cultural, económica y medioambiental.*

e) *Apreciación – opcional.*

f) *Disponibilidad en internet (<https://forms.gle/L2hbNuecW1CCxBiLA>)*

3. ANÁLISIS

Consideramos que los procedimientos expuestos en los párrafos anteriores nos acercan a los objetivos propuestos en conjunto. Siendo el objetivo principal identificar cómo perciben los docentes activos de las universidades iberoamericanas los significados de calidad de vida y ocio, la parte correspondiente a la etapa aquí expuesta consiste en analizar la propuesta, aclarar el proceso y configurar mejor nuestro objeto en el campo investigado, teniendo a la base el importante concepto de ocio.

Centrándonos en las percepciones de los docentes, tanto de la calidad de vida como del interés y la importancia del ocio como parte del desarrollo humano, se observan ciertas diferencias en cuanto a sus preocupaciones enmarcadas en su propio contexto sociocultural.

La comprensión del concepto del trabajo en relación con el ocio en las universidades es determinante para el desenvolvimiento de los docentes en sus respectivas universidades. La precariedad de las políticas en favor del ocio y la calidad de vida de los docentes precariza, además de su salud y bienestar, la investigación y la extensión en el ámbito educativo.

En vistas a la comprensión global del ocio como favorecedor de los procesos de calidad de vida, seguimos la vertiente humanista (Cuenca Cabeza, 2003), que resalta la importancia de la satisfacción vital y gratitud en pro de la equidad, pluralidad, diversidad, alteridad en las interrelaciones del sujeto consigo, con los demás y en los entornos eco-naturales.

El ocio es signo de expectativa de vida hasta intensos momentos/aquí-ahora (Moreno, 1987). Se trata de una experiencia íntima en la que la experiencia del tiempo y del espacio es diferente a la marcada por las agendas o el aprisionamiento tiránico de la cronología del reloj. Junto a la presencia aparece también el disfrute de pertenencia (Azevedo, 2020), de intensos vínculos de proximidad y convivencia (Buber, 1995).

En cuanto a una vivencia gustosa y gratificante, el ocio es innovación que suple, en gran parte, las necesidades que antes se satisfacían por medio del trabajo, pero ahora, bien por su escasez, bien por su carácter competitivo, resultan de una realización harto difícil (Cuenca Cabeza, 2018).

Combinadas ambas concepciones, desarrollo e innovación, el ocio cuyo fundamento es la afectividad (Merengué, 2001) se constituye como facilitador de la trilogía pensar-sentir-actuar: en lo que somos y cómo (identidad), en el compromiso de apertura, respeto y comunicación con los demás, y en la conciencia respecto de los entornos ambiental-ecológicos.

Una de las razones de más peso a la hora de identificar el ocio como 'presencia-pertenencia' en docentes de universidades iberoamericanas es examinar sus experiencias: fuente de bienestar subjetivo, de aprendizaje y de actualización de papeles/roles socioculturales. De la misma manera, evidenciar las capacidades que despliegan para elegir vivencias que expanden sus campos cuánticos de energías positivas (Braden, 2008), de acuerdo con sus propias necesidades, intereses y preferencias.

Finalmente, en cuanto a la presencia, de qué manera los docentes optan por compartir conocimientos; y, en línea con la pertenencia, cómo conforman principios y valores manifiestos de libertad y solidaridad.

Así, ocio y calidad de vida no tienen relación con el estatus socioeconómico, sino con las experiencias que los docentes absorben de vivencias de ruptura de su cotidianidad (Aguado et al., 2008: 203; Kleiber, Walker y Mannell, 2011).

Partiendo de este presupuesto, es importante evidenciar cómo cada docente se percibe-siente a sí mismo en relación con lo que vive. Como constructo psicosocial, los sentidos de ocio en vías de calidad de vida hacen referencia a la evaluación que cada uno experimenta mediante la moderación del self/ego y la suspensión de los juicios. Más allá de las conceptualizaciones, ocio y calidad de vida se vinculan estrechamente a través de las experiencias de creatividad-espontaneidad, experiencia lúdica y festividad-felicidad.

En síntesis, se trata de absolver cuestiones importantes de fondo: ¿Se puede comprobar que los profesores perciben experiencias positivas de ocio? ¿Cuáles vivencias les proporcionan satisfacciones emocionales, sociales, fisiológicas, conductuales y cognitivas que complementan su existencia y empoderan su valor como ciudadanos? A nivel de competencias y habilidades relacionadas con la salud y el funcionamiento físico y mental, ¿cómo se perciben en el proceso de envejecimiento?

A medida que avanzan las investigaciones (Alencar, 1997; Christóvão, 2004; Almeida, 2007; Mézaros, 2008; Cabrera, 2010; Andrade, Gomes, Knobel e Silva, 2012; Cubo, 2018; Cubo Pinto de Almeida, 2019), se confirma la existencia de una estrecha relación entre bienestar psicosocial, satisfacción vital, experiencias de ocio e innovación y desarrollo en proyectos de vida de profesionales de la enseñanza superior.

Dos documentos internacionales, especialmente reconocidos por los investigadores del ocio, como son la *Carta Internacional de Ocio y Para la Educación del Ocio*, de la World Leisure and Recreation Association (WL, 1994 y 1998), señalan como primera medida que el ocio contribuye al ejercicio de una ciudadanía democrática para aumentar la calidad de vida.

4. CONCLUSIÓN

Como proyecto en construcción, necesitamos tiempo y trabajo para completarlo.

Tenemos lista una herramienta que puede ser un material abundante para estudiar nuestro objeto y buscar conocer cuáles son las percepciones de los docentes de universidades iberoamericanas respecto de su calidad de vida, de su posición ante la vida, sus expectativas, objetivos, preocupaciones, y qué significado tiene el ocio en su contexto cultural y sistema de valores.

Ciertamente, creemos que cuanto más satisfecho esté el docente en su experiencia vital multidimensional en los diferentes contextos culturales, sociales y medioambientales, mayor será la comprensión del ocio como experiencia integral y derecho básico para el desarrollo humano. Creemos que nuestro interés en la investigación acerca de las percepciones de los docentes de universidades iberoamericanas, en lo que implica significados de calidad de vida y ocio, puede permitir una mayor y mejor reflexión sobre las muchas necesidades presentes en el ámbito académico universitario.

En esa medida, identificar las potencialidades que pueden desarrollarse a partir de un cambio de percepción en lo que corresponde a derechos básicos, dentro de los cuales, como hemos indicado, se encuentra el ocio. Finalmente, prestar más atención, como docentes, a los espacios en los que nos movemos y a los que poca reflexión prestamos por estar enfocados en investigaciones asociadas, más allá de los límites socioespaciales de las universidades, con la esfera social.

5. REFERENCIAS

- Aguado, O.; Fernández, M.; Vaz, P.; León, J.C. (2008). Políticas públicas, calidad de vida e interculturalidad. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración* (75).
- Alencar, O. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. SciELO Brasil.
- Almeida, N. F. (2007). Universidade nova: textos críticos e esperançosos. Salvador: EDUFBA.
- Andrade, Gomes, Knobel e Silva (2012). Programa de formação interdisciplinar superior: um novo caminho para a educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez.
- Azevedo, C. (2020). O corpo como campo informacional. Fortaleza: Orion com Saber.
- Braden, G. (2008). A matriz divina. São Paulo: Cultrix.
- Buber, M. (1995). Eu e tu. São Paulo: Moraes.
- Cabrera, J. (2010). Transdisciplinaridad en la formación universitaria: una investigación en curso. En Torre y Pujol (coord.) *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia*, p. 177-191. Madrid: Rd. Universitat S.A.
- Christóvão, M. C. T. (2004). A formação permanente do educador e o processo ensino aprendizagem. *Gestão Educacional: Uma nova visão*. Cap. X, p. 171. Porto Alegre: Artmed.

Cubo, R. (2018) Ócio e trabalho: dimensões compartilhadas. O sentido do ócio redefinindo tempos e espaços organizacionais. Revista Científica Multidisciplinar Gentil Alves Pessoa, v. 1 n. 1 .<http://www.revistaicgap.com.br/index.php/icgap/article/view/14>

Cubo, R.P.A. (2019). Ocio como ámbito de integración de inmigrantes: representaciones y vivencias de mujeres brasileñas en el País Vasco. Revista Subjetividades, 19(2), e9229. <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/e9229>

Cuenca Cabeza, M. (2003). Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Instituto de estudios de ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2018). El papel del ocio en la transformación de las ciudades: reflexiones desde el caso Bilbao. (Orgs.) Cláudio Augusto Silva Gutierrez, Fernando Edi Chaves. Ócio e cidade: o papel do ócio na transformação das cidades. São Leopoldo: UNISINOS.

Kleiber, D.A; Walter, G.J; Mannell, R.C. (2011). A social psychology of leisure. Nova York: Venture Pub.

Merengué, D. (2001). Inventário de afetos: inquietações, teorias, psicodramas. São Paulo: Ágora.

Mészáros, I. (2008). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

Minayo, M. C. S., Costa, A.P. (2019). Técnicas que hacen uso de la palabra, de la observación y de la empatía. Aveiro, Ludomedia.

Moreno, J. L. (1987). Psicodrama. São Paulo: Cultrix.

WL (World Leisure and Recreation Association) (1994). International Charter for Leisure Education, en Revista ELRA (European Leisure and Recreation Association), summer, 13-16. Edición en español en Cuenca Cabeza, M. (2004) Pedagogía del ocio: modelos y propuestas, p. 315-324. Bilbao: Universidad de Deusto.

WL (World Leisure and Recreation Association) (1998). Carta internacional del ocio. Edición en español en Cuenca Cabeza, M. (2004): Pedagogía del ocio: modelos y propuestas, p. 325-327. Bilbao: Universidad de Deusto