

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Avanços e Desafios

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Avances y Desafíos

EDITORES

PAULO ALEXANDRE DE CASTRO

SUSANA SÁ

ANA CAROLINA TEMER

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED

RODRIGO ARELLANO SAAVEDRA



ludomedia

FICHA TÉCNICA

New Trends in Qualitative Research | Vol. 7 (2021)

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

Editores

Paulo Alexandre de Castro
Susana Sá
Ana Carolina Temer
Mercedes González Sanmamed
Rodrigo Arellano Saavedra

Comissão Editorial

Conceição Oliveira
Sandra De Pinho
Sónia Mendes
Fábio Freitas

Edição

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

e-mail // info@ludomedia.org

web // www.ludomedia.org

ISSN: 2184-7770

ISBN: 978-989-53220-1-5

DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021>

Equipa Editorial

Editor Chefe: António Pedro Costa, Universidade de Aveiro – Portugal

Editores:

Fábio Freitas, Politécnico de Leiria e Ludomedia - Portugal (Coordenador)

Arceli Rosario, Adventist International Institute of Advanced Studies - Filipinas

Catarina Brandão, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal

Cedric Glenn Sanders, University of Georgia - USA

Cristina Baixinho, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa - Portugal

Elizabeth M. Pope, University of West Georgia - USA

Ellen Synthia Fernandes de Oliveira, Universidade Federal de Goiás - Brasil

María Cruz Sánchez, Universidade de Salamanca - Espanha

Conselho Editorial

Ana Isabel Rodrigues (IPB, Portugal)

António Moreira (UA, Portugal)

Cleoneide Oliveira (CUEC, Brasil)

Diamantino Ribeiro (UÉ, Portugal)

Elza de Fátima Ribeiro Higa, (FAMEMA, Brasil)

Emiko Yoshikawa Egry (USP, Brasil)

Isabel Pinho (UA, Portugal)

Jaime Ribeiro (IPLeiria, Portugal)

José Luís Carvalho (UNEX, Espanha)

Lucimara Fornari (USP, Brasil)

Martin Tolich (UO, Nova Zelândia)

Mercedes González Sanmamed (UDC, Espanha)

Paulo Alexandre de Castro (UFG, Brasil)

Patricia López-Estrada (TEC, Costa Rica)

Ricardo Luengo (UNEX, Espanha)

Rodrigo Arellano Saavedra (UCM, Chile)

Ronaldo Nunes Linhares (UNIT, Brasil)

Susana Sá (IESF, Portugal)

Safary Wa-Mbaleka (AUA, Quênia)

Teresa Alzás (UNEX, Espanha)

A Ludomedia dedica-se ao desenvolvimento de soluções de suporte à investigação qualitativa e métodos mistos. Tem como visão contribuir para a construção de conhecimento, através de produtos/serviços de elevado rigor científico, pautados pela Inovação e Qualidade. A missão da Ludomedia é favorecer o avanço de todas as áreas em que se aplica investigação qualitativa e os métodos mistos, quer em contexto científico, quer empresarial, através de um portfólio integrado de eventos, publicações e serviços.

Ludomedia se dedica al desarrollo de soluciones para apoyar la investigación cualitativa y métodos mixtos. Su visión es contribuir para la construcción del conocimiento, a través de productos/servicios de alto valor científico, guiados por la Innovación y la Calidad. La misión de Ludomedia es favorecer el avance de todas las áreas en las que se aplica la investigación Cualitativa y los métodos mixtos, sea en contexto científico o empresarial, a través de un portafolio integrado de eventos, publicaciones y servicios.

Comissão Científica

Adriana de Almeida, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
Alcina Manuela Martins, Universidade Lusófona - Portugal
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
Antonieta 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
Catarina Mangas, Politécnico de Leiria - Portugal
Cecília Guerra, Universidade de Aveiro - Portugal
Célia Sousa, 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
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
Flaviana dos Santos Silva, Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil
Francisca José Serrano Pastor, Universidade de Murcia - Espanha
Gonzalo Lorenzo-Lledó, Universidade de Alicante - Espanha
Helena Rafaela Vieira Rosário, Universidade do Minho - Portugal
Henrique Gil, Instituto Politécnico de Castelo Branco - 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 Federal Fluminense - 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
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
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
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - 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
Maria Helena Mesquita, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
María Jesús Perales Montolío, Universidade de Valência - Espanha
Maria José Silveira Grave Silvestre, Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - Portugal
Maria Luisa 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 Cilleros, Universidade de Salamanca - Espanha
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, Politécnico de Leiria - Portugal
Orly Zucatto Mantovani de Assis, Universidade Estadual de Campinas - Brasil
Preciosa Teixeira Fernandes, FPCEUP da Universidade do Porto - Portugal
Renata Machado de Assis, Universidade Federal de Goiás - Brasil
Rosabel Roig Vila, Universidade de Alicante - Espanha
Rui Neves, Universidade de Aveiro - Portugal
Rui Vieira, Universidade de Aveiro - 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
Sheila Santos, Universidade Federal de Goiás - Brasil
Sílvia Araújo de Barros, Instituto Politécnico do Porto - Portugal
Soraya Santos, Universidade Federal de Goiás - Brasil
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
Valderez Lima, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil
Vito de Jesus Carioca, Instituto Politécnico de Beja - Portugal
Vitor Gonçalves, Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

Prefácio

Investigação Qualitativa: uma forma complementar e robusta de investigação?

Este 7º (sétimo) volume da New Trends in Qualitative Research (NTQR) apresenta um conjunto de trinta e quatro artigos que foram selecionados para o 10º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), que ocorreu on-line entre os dias 13 e 16 de julho de 2021. Os artigos selecionados e apresentados neste 7º volume da NTQR estão alinhados com a proposta do CIAIQ, que recebe de braços abertos e dá voz a pesquisadores e cientistas da comunidade multidisciplinar, cujo congresso possui como foco a pesquisa qualitativa.

Os trabalhos deste volume representam um desafio e uma conquista. Tal afirmação justifica-se pelo facto de a Metodologia Qualitativa não ser (ao menos até à presente data de publicação deste Prefácio) uma área ou tema de consensual (Alarcão, 2014; Minayo, 1992). De facto, se considerarmos que a ciência se caracteriza como forma de conhecimento objetivo, geral, racional, sistemático, verificável e reproduzível, seria compreensível que, durante muito tempo, a pesquisa qualitativa fosse considerada como sendo uma preferência pouco recomendada. Pesquisadores de diversas áreas que se atreviam (e se atrevem) a envolver-se neste tipo de estudos, não raro tinham os trabalhos rejeitados, e os seus resultados eram, eventualmente, considerados não-científicos.

É importante registar que muitos trabalhos/artigos julga-se que possuem falta de expressividade pelos dados numéricos que utilizam, quando apresentados sem um contexto e uma análise mais ampla/profunda, e, por isso, têm-se mostrado insuficientes para a compreensão da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo complexa e multifacetada. Assim, poderemos afirmar que, em certos ambientes académico-científicos, o final do século XX foi marcado por debates/discussões acerca dos limites e possibilidades oferecidas por pesquisas que considerassem, não apenas os aspetos mais evidentes ou coletáveis de forma organizada e matematicamente categorizada, mas também os dados qualitativos categorizados fielmente.

A emergência de questões ligadas às novas formas de organização social, a emergência de novos problemas, como, por exemplo, os ligados às questões ecológicas ou ao uso desorganizado de produtos — inclusive de medicamentos — antes da compreensão dos seus resultados a longo prazo, resultam de uma ostensiva perda da influência do paradigma positivista e levam a uma reflexão muito mais ampla sobre o processo de construção do saber científico. Como consequência há uma crescente opção por metodologias que buscam a descoberta/produção/desenvolvimento de conhecimento e inteligibilidade de uma sociedade em constante mutação. Corroborado por Minayo (1992), verifica-se, com o passar do tempo, torna-se cada vez mais claro o uso — combinado/misto ou não — da pesquisa qualitativa como metodologia essencial quando o objetivo do estudo é buscar o entendimento do como e o porquê de certas coisas, para assim entender as subjetividades e o que está além da superfície fria dos dados puramente descritivos ou numéricos.

Características básicas, quanto à epistemologia, identificam as pesquisas baseadas em abordagens qualitativas. Estas abordagens pressupõem que tais fenómenos e/ou objetos de estudo podem ser melhor compreendidos dentro do contexto em que acontecem e do qual fazem parte e, portanto, podem ser compreendidos e analisados de forma adequada a partir da compreensão da sua natureza dual ou mista. Em decorrência dessa afirmação, os pesquisadores, sempre que possível, deveriam optar por essa abordagem do locus que contextualiza o seu estudo, para com isso captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva do contexto no qual ele ocorre. Diante de tudo isto, é certo afirmar que as pesquisas qualitativas são encaradas (ou deveriam ser) naturalmente multifacetadas, uma vez que necessitam que os vários tipos de dados sejam coletados e analisados, de forma a contribuir para a compreensão da dinâmica do processo no qual o material pesquisado se desenvolve. Em geral, a pesquisa qualitativa tem como ponto de partida questões amplas ou mais complexas que se desconstróem durante o próprio desenvolvimento da investigação. Estudos qualitativos (em associação ou não a estudos/abordagens quantitativos/as) podem ser realizados seguindo diferentes caminhos.

Segundo Pathak, Jena e Kalra (2013), em termos práticos, abordagens qualitativas oferecem inicialmente três possibilidades diferentes: pesquisas documentais, o estudo de caso e a observação em diferentes níveis, incluído a etnografia. Vale registrar que, uma pesquisa com abordagem qualitativa possibilita ir além de propostas rigidamente estruturadas, e esses pontos iniciais desdobram-se em novos modelos e em novas aplicabilidades, advindas da experiência dos investigadores, que adaptam e recriam/modificam/melhoram propostas, nunca enviesando os dados, explorando novos enfoques e/ou trazendo novos usos, ou adentrando em novos ambientes e, portanto, em novas possibilidades. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem-se mostrado sempre como possuindo um carácter inovador, de articulação nas, e das, inter e intra relações humanas nas suas diferentes possibilidades.

Em função de tudo o que foi apontado, o número de trabalhos/artigos que recorrem a pesquisas qualitativas vem aumentando nas últimas décadas, tornaram-se bem aceites inclusive nas ciências biológicas e médicas. De tal forma que, felizmente, atualmente muitas revistas científicas ligadas às áreas distantes das ciências sociais publicam pesquisas qualitativas com bastante frequência. Ainda assim, no entanto, o valor da abordagem qualitativa para compreender os respetivos fenómenos está num bom caminho para se tornar independente da pesquisa quantitativa.

Diferentemente de trabalhos puramente quantitativos, trabalhos que abordam métodos qualitativos apontam que não existem percursos metodológicos únicos e cada escolha supõe riscos e limites, mas também a abertura de novas possibilidades de compreensão (Minayo, 2017). É necessário acrescentar, no entanto, que o sucesso da pesquisa qualitativa está, principalmente, no embate bem orientado sobre autores diversos e na certeza de que assumir cegamente uma corrente é abrir mão de uma proposta dialógica. É necessário registrar, também (ou ainda), a necessidade de ficar atento às armadilhas dos modismos e o fascínio por abordagens que, sendo sedutoras, podem também revelar-se superficiais e insuficientes.

Assim como qualquer outra metodologia, ou abordagem, a pesquisa qualitativa exige um diálogo constante entre diferentes áreas do saber, a busca de possibilidades que vão além da especificidade das diferentes áreas profissionais, para avançar na interpretação dos resultados.

Sabemos que é público que existe um certo consenso, na comunidade investigativa, de que a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que se foca no carácter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Ao manter um espaço para esse debate, o CIAIQ oferece oportunidade para que sejam consideradas as subjetividades e perspetivas culturais apresentadas nas (e por) diferentes pesquisas em diferentes áreas, de modo a ampliar a compreensão dos dados e dar profundidade à análise do quanto robusto e útil pode ser a pesquisa qualitativa.

Para finalizar, queremos convidar todas as leitoras a conhecer os trabalhos apresentados neste 7º volume da NTQR e a aprofundar estudos baseados com recurso à metodologia qualitativa. Em tempo, e de forma mais que merecida, queremos agradecer a todas as autoras pela importante e inestimável contribuição ao submeterem os seus artigos e às revisoras pela incansável análise e avaliação dos trabalhos submetidos. A relevância científica da publicação destes trabalhos no 7º volume da NTQR é um motivo forte para a sua consolidação, e um incentivo para que futuramente mais e mais participantes/autoras submetam trabalhos nos próximos CIAIQs.

Boa Leitura!

13 de Julho, 2021

Paulo Alexandre de Castro (Coordenador)

Susana Sá (Coordenadora)

Ana Carolina Temer

Mercedes González Sanmamed

Rodrigo Arellano Saavedra

Referências

- Alarcão, I. (2014). "Dilemas" do Jovem Investigador. Dos "Dilemas" aos Problemas. In A.P., Costa, F., Neri de Sousa, & D., Neri de Sousa, (Orgs), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 103-123). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Minayo, M. C. S. (1992). *Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2017). Profundas Raízes de uma Árvore Frondosa: Fundamentos E Diversidade Em Pesquisa Qualitativa. In A. P., Costa, M. C., Sánchez-Gómez, & M. V. Cilleros (Orgs.), *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 5-11). Oliveira de Azeméis: Ludomedia,
- Pathak V., Jena B, & Kalra S. (2013). Qualitative research. *Perspect Clin Res*. Available from: <https://www.picronline.org/text.asp?2013/4/3/192/115389>

Prefacio

Investigación cualitativa: ¿una forma complementaria y robusta de investigación?

En este 7º (séptimo) volumen de las New Trends in Qualitative Research (NTQR) se presentan un conjunto de treinta y cuatro artículos que fueron elegidos del conjunto de trabajos presentados en el X Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (CIAIQ), que se desarrolló de forma en línea entre los días 13 y 16 de Julio de 2021. Los artículos seleccionados, y recogidos en este séptimo volumen de la NTQR, están alineados con la propuesta del CIAIQ, que da la bienvenida, con los brazos abiertos, a las voces de los investigadores y científicos de la comunidad multidisciplinar que tienen como foco la investigación cualitativa.

Los trabajos de este volumen representan un desafío y una conquista. Esta afirmación se justifica por el hecho de que la Metodología Cualitativa no es (al menos hasta la fecha de publicación de este Prefacio) un área o tema de consenso (Alarcão, 2014; Minayo, 1992). De hecho, si consideramos que la ciencia se caracteriza como una forma de conocimiento objetivo, general, racional, sistemático, verificable y reproducible, sería comprensible que, durante mucho tiempo, la investigación cualitativa fuese considerada una preferencia poco recomendable. Investigadores de diversas áreas que se atrevieron (y se atreven) a comprometerse en la realización de este tipo de estudios, a menudo vieron rechazados sus trabajos, y sus resultados fueron considerados no científicos.

Pero también es importante señalar que se ha detectado que muchos trabajos/artículos adolecen de expresividad por los datos numéricos que utilizan, o porque se presentan sin un contexto y un análisis más amplio/profundo, lo que ha llevado a considerarlos insuficientes para la comprensión de la sociedad contemporánea, que se revela, además, compleja y multifacética. Así, podemos afirmar que, en determinados entornos académico-científicos, el final del siglo XX estuvo marcado por debates/discusiones sobre los límites y posibilidades ofrecidas por las investigaciones que consideraban únicamente los aspectos más evidentes o susceptibles de recogida de forma organizada y matemáticamente categorizable, frente a otros estudios que empleaban datos cualitativos categorizados bajo criterios de fiabilidad.

La emergencia de cuestiones ligadas a nuevas formas de organización social, la aparición de nuevos problemas como, por ejemplo, los relacionados con cuestiones ecológicas o con el uso desorganizado de productos -incluidos los medicamentos-, antes de comprender sus resultados a largo plazo, van a provocar la pérdida evidente de la influencia del paradigma positivista e invitan a una reflexión mucho más amplia sobre el proceso de construcción del conocimiento científico. Como consecuencia, se desarrolla un creciente interés por metodologías que buscan el descubrimiento / producción / desarrollo del conocimiento y la inteligibilidad en una sociedad en constante mutación. Como apunta Minayo (1992), se afianza, con el paso del tiempo, el uso -combinado/mixto o no- de la investigación cualitativa como metodología esencial cuando el objetivo del estudio es buscar la comprensión del cómo y el porqué de ciertas cosas, para comprender subjetividades o aspectos que están más allá de la fría superficie de los datos puramente descriptivos o numéricos.

Determinadas características básicas, desde el punto de vista epistemológico, identifican las investigaciones basadas en enfoques cualitativos. Estos planteamientos asumen que tales fenómenos y/o objetos de estudio han de ser interpretados dentro del contexto en que acontecen y del que forman parte y, por tanto, pueden ser comprendidos y analizados de forma adecuada a partir de la comprensión de su naturaleza dual o mixta. Acorde con esta afirmación, los investigadores, siempre que sea posible, deberían optar por ese planteamiento del locus que contextualiza su investigación, para así captar el fenómeno en estudio a partir de la perspectiva del contexto en el cual ocurre. En este marco, se puede afirmar que las investigaciones cualitativas se afrontan (o deberían encararse) con perspectiva multifacética, una vez que se necesita recoger y analizar datos de variada índole, para contribuir a la comprensión de la dinámica del proceso del que emergen los fenómenos.

En general, la investigación cualitativa toma como punto de partida cuestiones amplias o más complejas que se deconstruyen durante el desarrollo de la propia investigación. Los estudios cualitativos (en asociación o no con estudios / planteamientos cuantitativos) pueden realizarse siguiendo diferentes caminos.

Según Pathak, Jena y Kalra (2013), en términos prácticos, los enfoques cualitativos ofrecen inicialmente tres posibilidades diferentes: la investigación documental, el estudio de caso y la observación, en diferentes niveles, incluida la etnografía. Cabe señalar que, una investigación de enfoque cualitativo permite ir más allá de propuestas rígidamente estructuradas, y los planteamientos iniciales se despliegan en nuevos modelos y nuevas aplicaciones, surgidos de la experiencia de los investigadores, adaptando y recreando / modificando / mejorando propuestas, nunca sesgando datos, explorando nuevos enfoques y / o aportando nuevos usos, o penetrando en nuevos entornos y, por tanto, nuevas posibilidades. En este sentido, la investigación cualitativa ha mostrado siempre un carácter innovador, de articulación en las, y de las, inter e intra relaciones humanas en sus diferentes posibilidades.

En base a todo lo que estamos comentando, el número de trabajos/artículos que recurren a la investigación cualitativa han aumentado en las últimas décadas, siendo aceptados por la comunidad científica incluso en ciencias biológicas y médicas. De tal forma que, felizmente, en la actualidad, muchas revistas científicas ligadas a áreas distantes de las ciencias sociales publican investigaciones cualitativas con bastante frecuencia. El valor del enfoque cualitativo para comprender los respectivos fenómenos está en un buen camino para independizarse de la investigación cuantitativa.

A diferencia de los trabajos puramente cuantitativos, los trabajos realizados con métodos cualitativos apuntan a que no existen trayectorias metodológicas únicas y cada elección supone riesgos y límites, pero también la apertura a nuevas posibilidades de comprensión (Minayo, 2017). Es necesario señalar, además, que el éxito de una investigación cualitativa reside, principalmente, en el debate alimentado por autores diversos y en la convicción de que no es conveniente asumir ciegamente una determinada corriente sino en abrirse hacia propuestas dialógicas. Cabe permanecer atentos, también, a modas pasajeras, y a la fascinación por planteamientos que, aunque seductores, puedan revelarse superficiales e insuficientes.

Como cualquier otra metodología, o enfoque, la investigación cualitativa exige un diálogo constante entre diferentes áreas del saber, en la búsqueda de posibilidades que van más allá de la especificidad de las diferentes áreas profesionales, para avanzar en la interpretación de los resultados.

Existe un cierto consenso entre la comunidad investigadora acerca del supuesto de que la investigación cualitativa constituye un método de investigación científica que se centra en el carácter subjetivo del objeto analizado, estudiando sus particularidades y experiencias individuales. Al mantener un espacio para ese debate, el CIAIQ ofrece una oportunidad para que sean consideradas las subjetividades y perspectivas culturales presentadas en (y por) diferentes investigaciones en diversas áreas, con el objetivo de ampliar la comprensión de los datos y valorar las perspectivas de análisis que permitan vislumbrar lo robusta y útil puede ser la investigación cualitativa.

Para finalizar, queremos invitar a todos, lectores y lectoras, a conocer los trabajos presentados en este séptimo volumen de la NTQR y a profundizar en estudios basados en la metodología cualitativa. Queremos agradecer a todos los autores y a todas las autoras por sus importantes e inestimables contribuciones, y a los revisores y a las revisoras por su incansable labor de análisis y evaluación de los trabajos presentados. La relevancia científica de la publicación de estos trabajos en el 7º volumen de la NTQR es un fuerte motivo para su consolidación, y representa un incentivo para que, en el futuro, un número mayor de participantes presenten sus trabajos en los próximos CIAIQs.

¡Buena lectura!

13 de julio, 2021

Paulo Alexandre de Castro (Coordinador)

Susana Sá (Coordinadora)

Ana Carolina Temer

Mercedes González Sanmamed

Rodrigo Arellano Saavedra

Referencias

- Alarcão, I. (2014). "Dilemas" do Jovem Investigador. Dos "Dilemas" aos Problemas. In A.P., Costa, F., Neri de Sousa, & D., Neri de Sousa, (Orgs), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 103-123). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Minayo, M. C. S. (1992). *Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2017). Profundas Raízes de uma Árvore Frondosa: Fundamentos E Diversidade Em Pesquisa Qualitativa. In A. P., Costa, M. C., Sánchez-Gómez, & M. V. Cilleros (Orgs.), *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 5-11). Oliveira de Azeméis: Ludomedia,
- Pathak V., Jena B, & Kalra S. (2013). Qualitative research. *Perspect Clin Res*. Available from: <https://www.picronline.org/text.asp?2013/4/3/192/115389>

ÍNDICE

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA APOIADO POR SOFTWARE: IRAMUTEQ E A ANÁLISE DE SUBCORPUS

Valderez Marina do Rosário Lima, Marcelo Prado Amaral-Rosa, Maurivan Güntzel Ramos..... 1-9

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO E EDUCADORES DE ADULTOS EM IMPLEMENTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Isabel Vasco Mamude Mataruca..... 10-19

UMA POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE AO INSUCESSO E AO ABANDONO ESCOLARES EM MOÇAMBIQUE: O PROGRAMA DE ENSINO BILÍNGUE

José Bento Aleixo, Alsone Jorge Guambe, Luis Miguel dos Santos Sebastião..... 20-30

DESARROLLO DEL APRENDIZAJE Y CONTENIDOS NUCLEARES EN UN MÁSTER DE INVESTIGACIÓN ONLINE

Juan Luis Cabanillas García, Ricardo Luengo González, José Luis Carvalho..... 31-42

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO PROJETO DE LEI Nº 2.401/2019 E SUA DISCUSSÃO EM JORNAIS E REVISTAS VEICULADAS NA WEB

Maria Celi Chaves Vasconcelos, Thylara Dantas Pires..... 43-50

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Rodolfo de Oliveira Medeiros, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini, Monike Alves Lemes..... 51-59

DESAFIOS COLOCADOS À INVESTIGAÇÃO ADAPTADA AO CONTEXTO E AO INVESTIGADOR: ADEQUAÇÃO PERANTE A UNIDADE E DIVERSIDADE

Serafim Camalhão, Isabel Camalhão, Horácio Saraiva..... 60-66

DESAFIOS COLOCADOS À INVESTIGAÇÃO AO CONTEXTO E AO INVESTIGADOR: ADAPTAÇÃO AO INVESTIGADOR EM DIFICULDADES E EM CONTEXTO DIFÍCIL

Serafim Camalhão..... 67-74

ANÁLISE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

Isabel Pinho, Eduardo Amadeu Dutra Moresi..... 75-84

ANÁLISIS MULTIMEDIA DEL IMPACTO DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN MENORES CON AUTISMO

Laura Manso-Refoyo, M^a Cristina González-Berrocal, Sonia Verdugo-Castro, M^a Cruz Sánchez-Gómez..... 85-94

O ENSINO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO SOCIAL: ENTRE A TRANSVERSALIDADE EXIGIDA E A PREDOMINÂNCIA DA METODOLOGIA QUALITATIVA

Daniela Monteiro, Francisco Branco..... 95-106

PROBLEMATIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE MEDICINA E ENFERMAGEM NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi, Alessandra Minervina dos Santos Lopes, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Monike Alves Lemes, Carlos Alberto Lazarini, Maria José Sanches Marin..... 107-114

INTERVENÇÃO PRECOCE: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E ESPANHA

Marta Miguel, Cristina Pereira..... 115-127

PARALELO QUALITATIVO ENTRE GRUPOS FOCAIS PRESENCIAIS E VIRTUAIS: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES VISTAS A PARTIR DO IRAMUTEQ

Angela Canuto, Lucas Monteiro, Beatriz Braga, Rodrigo de Melo, Julia de Sá, Lorena Monteiro, Cecília Barbosa.....128-144

FARMACOLOGIA: O APRENDIZADO DE FORMA LÚDICA

Karla Meira Castro Zepponi¹, Luzmarina Aparecida Doretto Bracciali², Osni Lazaro Pinheiro.....145-152

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR. UN ESTUDIO DE CASO A PARTIR DEL ANÁLISIS CURRICULAR Y DE LA VISIÓN DE LOS ACTORES

Daniel Eudave-Muñoz, Ana Cecilia Macías-Esparza, Margarita Carvajal-Ciprés.....153-162

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS PUBLICAÇÕES NOS ANAIS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO

Suzana Rodrigues de Almeida Martire, Carla Cristina Rodrigues Santos, Bruna Pinheiro dos Santos, Leyze Grecco, Karine de Souza Santos, Raquel Martins Fernandes.....163-171

A BANALIZAÇÃO DO MAL E A REPRESENTAÇÃO DOS DISCURSOS DE ADOLESCENTES NO COMBATE AO BULLYING

Karine de Souza Santos, Raquel Martins Fernandes, Leyze Grecco, Bruna Pinheiro dos Santos, Carla Cristina Rodrigues Santos, Isabel Cristina Silva.....172-180

ABORDAGEM, PROJETO E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Rafael Sousa Santos, Clara Pimenta do Vale, Barbara Bogoni, Poul Henning Kirkegaard.....181-189

INVESTIGAÇÃO DE CAMPO QUALITATIVA EM CONTEXTO EDUCACIONAL: DEFINIÇÃO E CONSIDERAÇÕES

Rafael Sousa Santos, Clara Pimenta do Vale, Barbara Bogoni, Poul Henning Kirkegaard.....190-199

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFBA

Renata Veras, Erika Chaves, Daiane Silva, Mariana Prates, Sheyla Fernandes.....200-210

ROBÓTICA EDUCATIVA PARA ENSEÑAR MATEMÁTICAS: OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Luis Manuel Soto-Ardila, Lina Melo Niño, Ana Caballero Carrasco.....211-219

ANÁLISIS CUALITATIVO DEL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Israel Barrutia Barreto, Juan José Danielli Rocca, Renzo Seminario Córdova, Paola Monzón Narciso.....220-228

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE QUÍMICA ORGÂNICA SOBRE O USO DO SOCRATIVE EM AULAS SÍNCRONAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

Maria Hosana Conceição, Olga M. Albuquerque, Lúcia Helena Soares Silva, Lúcia Maria da Graça Rabelo.....229-238

COMPETENCIA DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISEÑO DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Maria Jesús Fernández Sánchez.....239-246

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA, NO SCIELO, NO PERÍODO DE 2002 A 2020

Isabel Pinho, Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Mário de Oliveira Braga Filho.....247-257

CONCEPTO DE PENDIENTE COMO RAZÓN DE CAMBIO. SUS ALCANCES Y LIMITACIONES

David-Alfonso Páez, Daniel Eudave Muñoz, José Antonio Orta Amaro.....258-265

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PESQUISADORES SOBRE AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS NO CONTEXTO DE CURADORIA DIGITAL

Katia Alexandra de Godoi e Silva, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, António Pedro Costa.....266-277

EVALUACIÓN DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS SEGÚN SU APORTACIÓN A LA COHESIÓN SOCIAL (UNIVECS). RESULTADOS DE UN ANÁLISIS DE VALIDACIÓN CUALITATIVA A TRAVÉS DE GRUPOS FOCALES EN DOS TITULACIONES DE MÁSTER DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

José González-Such, Jesús Miguel Jornet-Meliá, María Jesús Perales Montolío, Margarita Bakieva-Karimova, Carlos Sancho-Álvarez, Purificación Sánchez-Delgado, Sonia Ortega Gaite.....278-295

A VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Paulo de Tarso Oliveira, Maria Eunice Barbosa Vidal.....296-303

OFICINA IN VIRTUAL COM ESTUDANTES NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO DIALÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Angélica de Moura Bueno, Lauren Machado Pinto, Maria Rita de Assis Cesar, Júlio Gomes.....304-312

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA SOBRE O DISCURSO FOTOGRÁFICO NO ÂMBITO DA PESQUISA ACADÊMICA

Dilza Côco, Érika Sabino de Macêdo, Priscila de Souza Chisté Leite, Sandra Soares Della Fonte.....313-320

INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: PERCEÇÃO E APRECIACÃO DE ALUNOS DE PSICOLOGIA

Ana Pereira Antunes, Sara Barros Araújo.....321-331

VICISSITUDES DAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS NO REGIME DE CICLOS DA UFBA

Caio Cezar Feitosa, Renata Meira Vêras, Sônia Maria Rocha Sampaio.....332-340

ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE MEDICINA NA PERSPECTIVA DA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Maria Cristina da Conceição Oliveira, Lenilda Austrilino, Jorge Luis de Souza Riscado.....341-349

O DESAFIO DO APRIMORAMENTO DA AVALIAÇÃO EM APRENDIZAGEM ATIVA NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Monike Alves Lemes, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini, Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi, Rodolfo de Oliveira Medeiros.....350-358

APLICAÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Olga Albuquerque, Maria Hosana Conceição, Maria Fernanda Melis, Alberto Mesaque Martins, Felipe Moreira de Albuquerque, Neusi Berbel.....359-366

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA UMA ESCOLA PÚBLICA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL DO BRASIL

Franciane de Oliveira Pinho, Rafael Fonseca de Castro, Elisabete Pinto da Costa.....367-376

NARRATIVAS DE EGRESSAS PORTUGUESAS DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM DE SAÚDE FAMILIAR

Ellen Synthia Fernandes de Oliveira, Dayse Neri de Souza, Marília Rua, Francislê Souza, Mariana Teixeira da Silva, Nelson Filice de Barros.....377-385

LUGAR E FUNÇÕES PSICOLÓGICA E EDUCACIONAL DA CRIATIVIDADE NO CURRÍCULO IMPLEMENTADO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA COM DOCENTES PORTUGUESES

Andreia Valqueresma, Joaquim Luís Coimbra.....386-395

A UTILIZAÇÃO DA GROUNDED THEORY EM ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marisa Carvalho.....396-402

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: PERÍODO DE 2004-2020

Marlúbia Corrêa de Paula, Gleny Terezinha Duro Guimarães.....403-412

A VISÃO DO EDUCADOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA FRENTE À IMPORTÂNCIA DO SEU TRABALHO

Carolina Pasquini Ribeiro, Orly Zucatto Mantovani de Assis.....413-423

HACIA LA CONFIGURACIÓN DE UN CURRÍCULO ESP PARA PROFESIONALES UNIVERSITARIOS DE LOS NEGOCIOS INTERNACIONALES EN HONDURAS

José Alexis Espino y Jean Noel Cooman.....424-432

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA E INTERNACIONAL SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO MÉDICA

Francisco José Passos Soares, Debora C. Lopes do Nascimento, Gabriela Xavier Veiga, Angélica Peixoto Teixeira, Ana Beatriz Machado Lessa.....433-441

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PRESENTES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FFCL DA USP (1934-1960)

Márcia Cristina de Oliveira Mello.....442-449

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA ILHA DO PRÍNCIPE: A COOPERATIVA DE VALORIZAÇÃO DE RESÍDUOS E O SEU POTENCIAL EDUCATIVO

Olga Santos, Sofia Bergano, Mário Oliveira.....450-460

EDUCAÇÃO POPULAR: GÊNERO, EXPRESSÃO FOTOGRÁFICA E REFORMA AGRÁRIA NO RIO DE JANEIRO

Juliana Soares Dionísio, Leandro de Souza Silva, Paulo Pires de Queiroz.....461-467

POLÍTICA ESTADUAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DO CENSO SUAS

Cleide Josiane dos Santos Silva Ludwig, Eduardo Cidade Carnielli, Clarissa da Silva de Paula, Gleny Terezinha Duro Guimarães, Ingrid Rodrigues Aragonez, Marlúbia Corrêa de Paula.....468-476

Análise Textual Discursiva apoiado por software: IRaMuTeQ e a análise de subcorpus

Valderez Marina do Rosário Lima¹, Marcelo Prado Amaral-Rosa² e Maurivan Güntzel Ramos³

¹ Escola Politécnica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil | valderez.lima@pucrs.br | <https://orcid.org/0000-0002-2676-5840>

² Escola Politécnica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil | marcelo.pradorosa@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3294-8141>

³ Escola Politécnica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil | mgramos@pucrs.br | <https://orcid.org/0000-0002-2586-0723>

Resumo: Introdução: o foco deste trabalho é o processo de geração de categorias a partir da análise de subcorpus de dados qualitativos que são apoiadas no software IRaMuTeQ. A relevância se dá pela ausência de análises de subcorpus na literatura, inclusive de diferentes áreas, na utilização do referido software. O tema central são as nuances relacionadas aos Clubes de Ciências em escolas de Educação Básica. **Objetivo:** o objetivo foi apresentar as análises de subcorpus no procedimento de categorização que utilizam o método da Análise Textual Discursiva apoiado pelo software IRaMuTeQ, com vistas à compreensão sobre a geração das categorias intermediárias. **Método:** É uma pesquisa de abordagem qualitativa. O corpus e os subcorpus de análises estão baseados em quatro diálogos sobre o mundo dos Clubes de Ciências entre duas pesquisadoras experientes na temática. O método analítico adotado é a Análise Textual Discursiva apoiado pelo software IRaMuTeQ. No software, tanto para tratamento de corpus quanto de subcorpus, a análise de base foi a Classificação Hierárquica Descendente. **Resultados:** identificou-se a emergência de cinco categorias intermediárias, sendo possível observar, enquanto principal resultado, a partir das análises de subcorpus, o reconhecimento da composição de cada categoria intermediária por outras cinco a sete categorias iniciais. **Conclusões:** o procedimento de análise de subcorpus é de suma importância para a compreensão das construções de cada categoria intermediária emergente no software adotado para apoio ao método da Análise Textual Discursiva, configurando-se, enquanto um nível avançado, com agrupamentos, da etapa inicial da categorização, não sendo propriamente o primeiro movimento procedimental, mas ainda dentro da etapa inicial de categorização.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva; Análise Qualitativa; IRaMuTeQ; Subcorpus.

Software-supported Discursive Textual Analysis: IRaMuTeQ and subcorpus analysis

Abstract. Introduction: the focus of this work is the process of generating categories from the analysis of subcorpus of qualitative data that are supported in the IRaMuTeQ software. The relevance is due to the absence of subcorpus analysis in the literature, including from different areas, in the use of said software. The central theme is the nuances related to Science Clubs in basic education schools. **Objective:** the aim was to present subcorpus analyses in the categorization procedure that use the method of textual discursive analysis supported by the IRaMuTeQ software, with a view to understanding the generation of intermediate categories. **Method:** it is a qualitative approach research. The corpus and subcorpus of analysis is a dialogue about the world of Science Clubs between two researchers experienced in the subject. The analytical method adopted is the Textual discursive analysis supported by the IRaMuTeQ software. In the software, both for Corpus and subcorpus analysis, the basic analysis was the descending hierarchical classification. **Results:** the data analysis identified the emergence of five intermediate categories, and it is possible to identify as the main result, from subcorpus analyses, the identification of the composition of each intermediate category by another five to seven initial categories. **Conclusions:** the subcorpus analysis procedure is of paramount importance for the understanding of the constructions of each intermediate category emerged in the software adopted to support the method of textual discursive analysis, being configured as an advanced level, with groupings, of the initial categorization stage, not being the first movement, but still within the initial stage.

Keywords: Discursive Textual Analysis; Qualitative Analysis; IRaMuTeQ; Subcorpus.

1. Introdução

O ponto nevrálgico deste texto são as nuances relacionadas aos Clubes de Ciências (Mancuso, Lima & Bandeira, 1996; Viêra & Lima, 2016; De Prá & Tomio, 2014, Camors, 2013; Bernet, 2013; Lima, 1998; Albuquerque, Lima & Rosito, 2016) em escolas da Educação Básica a partir do ponto de vista analítico e das vivências de pesquisadoras experientes frente à temática e formação de professores no estado do Rio Grande do Sul, Brasil (Rosito & Lima, 2020). Há cerca de 50 anos, buscam-se possibilidades para a forma convencional de ensino de Ciências na América do Sul (Camors, 2013) e os Clubes de Ciências são uma alternativa, pois se configuram enquanto espaços organizados em torno de interesses coletivos (Tomio & Hermann, 2019) sobre temáticas, em geral, paralelas aos conteúdos programáticos constantes nas ementas das disciplinas escolares formais.

Diante do exposto, com vistas ao entendimento em detalhes sobre o tema em questão, adotou-se, como método analítico, a Análise Textual Discursiva (Moraes & Galianzi, 2016) apoiado pelo software IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). A ênfase da Análise Textual Discursiva é concentrada nas possibilidades de dados de subcorpus gerados a partir do software de apoio IRaMuTeQ (Moraes & Galianzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galianzi & Ramos, 2013; Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020), uma vez que softwares destinados à pesquisa com dados qualitativos estão cada vez mais presentes e necessários devido à gama de informações geradas a serem gerenciadas (Gray, 2012; Stake, 2011; Mayring, 2014).

A abordagem do método em questão é de natureza qualitativa (Moraes & Galianzi, 2016). Convém salientar, para evitar entendimentos errôneos, dois aspectos referentes ao apoio do software IRaMuTeQ: i) mantêm-se a abordagem qualitativa do método inalterada (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020), devido ao seu forte caráter interpretativo hermenêutico (Moraes & Galianzi, 2016).; e ii) o papel do pesquisador não é substituído pelo do software, pois é insuficiente a aplicação de procedimentos operacionais sem o requerido entendimento sobre aquilo que se está a fazer frente às análises dentro do software (Costa & Amado, 2018).

A principal contribuição da Análise Textual Discursiva é a produção de novas compreensões sobre o material em foco (Moraes & Galianzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galianzi & Ramos, 2013). A organização está baseada em três etapas: i) identificação de *unidades de sentido* (unitarização); ii) estabelecimento de aglutinações em cadeia (categorização); e iii) construção de compreensões inéditas (metatextos) (Moraes & Galianzi, 2011; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galianzi & Ramos, 2013). Já entre os benefícios do IRaMuTeQ estão a gratuidade do software, execução de análises de dados textuais em diferentes níveis e a agilidade frente ao tratamento e geração de informações (Camargo & Justo, 2013; Kami et al., 2016; Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). Neste estudo, a atenção está concentrada na análise de subcorpus decorrente da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Ratinaud, 2014).

A relevância do estudo é declarada com base em três aspectos, a saber: i) a ausência do tratamento de subcorpus em análises qualitativas apoiadas no software IRaMuTeQ, independentemente do método de análise adotado; ii) entendimento sobre a emergência das categorias intermediárias, sendo esse um ponto nebuloso na utilização de softwares qualitativos; e iii) apoio do IRaMuTeQ no nível da categorização inicial do método da Análise Textual Discursiva, até então, ponto inexplorado da relação entre ambos. Com isso, declara-se o ineditismo das perspectivas analíticas para a pesquisa qualitativa na utilização do IRaMuTeQ enquanto ferramenta de apoio ao método da Análise Textual Discursiva (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020; Moraes & Galianzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galianzi & Ramos, 2013).

Assim sendo, a questão norteadora é: *De que modo as análises de subcorpus no software IRaMuTeQ auxiliam a compreensão sobre as formações das categorias intermediárias na utilização do método de Análise Textual Discursiva?*

Nesse sentido, o objetivo primordial foi apresentar a importância das análises de subcorpus no procedimento de categorização que utilizam o método da Análise Textual Discursiva apoiado pelo software IRaMuTeQ, com vistas à compreensão detalhada sobre a geração das categorias intermediárias.

Com relação à estrutura, apresentam-se três seções: i) *procedimentos metodológicos*, com foco em expor as estratégias assumidas; ii) *resultados e discussões*, cujo cerne são os resultados alcançados com as análises de subcorpus do material em análise no software IRAMUTEQ e as conexões com a literatura especializada; e iii) *conclusões*, em que se retoma a questão norteadora e se declara as contribuições das análises de subcorpus no software IRaMuTeQ no processo de categorização do método da Análise Textual Discursiva.

2. Procedimentos Metodológicos

2.1 Objeto de Estudo

O objeto de estudo são contribuições das análises de subcorpus para o processo de categorização do método de Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiazzi & Ramos, 2013) apoiado pelo software IRaMuTeQ (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). Sublinha-se que a análise de subcorpus é possível a partir da execução da análise de *Classificação Hierárquica Descendente* (CHD) sobre o corpus devidamente preparado e inserido no software IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). A temática de análise são as nuances que englobam as essências, organização, aprendizagens docentes e atividades investigativas de Clubes de Ciências nas escolas de Educação Básica no Brasil a partir de diálogos acadêmicos entre pesquisadoras com vivências e experiências sobre o assunto.

2.2 Participantes e Corpus de Análise

Os participantes são duas pesquisadoras da área de Educação em Ciências com larga experiência na docência em nível de Ensino Secundário e Ensino Superior. As informações a serem analisadas são baseadas em quatro diálogos, fundamentados na experiência e no fazer docentes de ambas, com distintos pontos norteadores, a saber: i) *as essências de um Clube de Ciências*; ii) *a organização de um Clube de Ciências*; iii) *as aprendizagens docentes no Clube de Ciências*; e iv) *as atividades investigativas desenvolvidas em um Clube de Ciências*. A principal intenção dos quatro diálogos é a divulgação de ideias renovadas sobre os temas que circundam o ensino de Ciências por meio dos Clubes de Ciências (Rosito & Lima, 2020). Vale frisar que os pontos norteadores não se configuram, nesta situação, enquanto categorias *a priori*, uma vez que não eram limitadores de tópicos, e sim funcionaram como um início para os diálogos.

Os diálogos ocorreram ao longo do ano de 2019. Foram cinco encontros com duração aproximada de 120 min cada. Surgiram em decorrência do desejo em atualizar informações sobre os Clubes de Ciências e culminou na confecção de um livro intitulado *Conversas sobre Clubes de Ciências* (Ibid.). Acentua-se que a realização da análise sobre o referido material vem ao encontro de tal intenção, uma vez que a busca pelo entendimento das nuances do material, pode gerar desdobramentos analíticos e teóricos em projetos futuros.

No software IRaMuTeQ, o corpus de análise contemplou 16.316 palavras ao total, com 61 narrativas individuais (Textos), distribuídos em equilíbrio entre ambas pesquisadoras ($n=32$; $n=29$), e média de ~268 palavras por texto e média de ~35 por Segmentos de Textos (STs). O total de Segmentos de Textos formados foi de 460 e o índice de retenção/aproveitamento para o corpus foi de ~83% (376 STs). O total de palavras de ocorrência única foi de 799, correspondendo ao índice de Hapax 4.90%.

No subcorpus, total de Segmentos de Textos formados nos subcorpus foi de 352 e o índice de retenção/aproveitamento médio foi de ~73%, com o índice médio de Hapax de ~14% das ocorrências.

Com relação às análises realizadas, para o corpus, a análise base foi a *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*. Ela é necessária para a geração das categorias intermediárias. Para a geração de subcorpus, adotou-se, como parâmetro, os 100 Segmentos de Textos com maior densidade (score) em cada categoria intermediária, pois esse foi o número máximo alcançado nos testes de geração de cada subcorpus. E as análises utilizadas foram, de mesma forma que para o corpus, a *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*.

Com relação às decisões para a entrada dos dados no software IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014), adotou-se o seguinte: i) idioma: *português*; ii) construção de STs: *ocorrências*; iii) tamanho de STs: *40*; iv) geração de subcorpus: *pontuação de score Absoluta*; e v) número de STs: *100*. Os demais pontos de entrada são os padrões pré-selecionados do próprio software IRaMuTeQ (Ibid.).

2.3 Análise dos Dados

A análise dos dados teve por base os preceitos da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016) apoiado pelo software IRaMuTeQ (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). Diante das três etapas procedimentais da Análise Textual Discursiva (unitarização, categorização e produção de metatextos), a ênfase aqui é apenas sobre a etapa de categorização (Moraes & Galiazzi, 2016). A decisão é pautada nos três pontos a seguir: i) o processo de unitarização, via software IRaMuTeQ, ocorre de modo concomitante ao processo de categorização com a geração de STs, sendo apenas velada a sua apresentação visual; ii) a construção de metatextos demanda espaço e atenção que é inviável; e iii) o cerne aqui são as contribuições das análises de subcorpus, o que demanda apresentações de dados peculiares.

As análises realizadas para corpus e subcorpus são dois procedimentos distintos. Porém, são processos dependentes e sequenciais, tendo a mesma base de dados enquanto alicerce de informações. Portanto, para as análises de subcorpus, realizou-se: i) a análise do corpus frente à *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)* (Ratinaud, 2014; Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020); e ii) análise de CHD para o subcorpus de cada uma das categorias intermediárias geradas dos 100 STs de maior densidade. A maneira realizada é a única alternativa possível para análise de subcorpus, sem manipulação e preparação secundária das informações de modo prévio ao procedimento de inserção no software IRaMuTeQ.

Desse modo, ratifica-se que as análises interpretativas sobre as ramificações decorrentes do corpus, na análise de CHD, não se configuram em análise de subcorpus. Isso se deve ao fato de que é preciso gerar dados, em primeira instância, sobre o corpus para posterior geração de análise de subcorpus de cada categoria intermediária, de modo individualizado. Endossa-se ainda que, tanto a análise de corpus quanto de subcorpus, não são análises mecanizadas ou automatizadas que dispensam a interpretação do pesquisador sobre os dados originados, estando assim alinhado ao preconizado no método da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiazzi & Ramos, 2013).

3. Resultados e Discussões

Para obtenção dos resultados a partir do método de Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016) apoiado pelo software IRaMuTeQ (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020), tanto referente ao corpus quanto ao subcorpus das informações acerca das nuances dos Clubes de Ciências, utilizaram-se quatro diálogos entre duas pesquisadoras experientes da área do ensino de Ciências (Rosito & Lima, 2020).

Convém lembrar que o foco recai sobre o processo de categorização, e que o procedimento de unitarização, via software IRaMuTeQ, ocorre de modo concomitante e automatizado, baseado em cálculos estatísticos, sem a interferência do pesquisador (Martins et al., 2020).

Um dado importante para entrevistas, narrativas e diálogos na pesquisa qualitativa é a saturação (Gray, 2012; Stake, 2011). O software IRaMuTeQ fornece o coeficiente de Hapax, na execução da análise estatística básica, para todas as informações inseridas para análise (Ratinaud, 2014), e pode ser utilizado como indício da ocorrência [ou não] da saturação do corpus e também de subcorpus (Martins et al., 2020). No corpus, apenas 4.90% das ocorrências foram únicas, sugerindo que os quatro diálogos ocorreram em convergência com os pontos norteadores propostos (ver subseção 2.2), sem perda de foco ou divagações nos discursos, aspecto que demonstra o rigor na condução enquanto método de recolha de dados dos mesmos.

Já referente ao subcorpus, a média do coeficiente de Hapax foi de 14,41% (Δ 9.94% a 21,47%) para as cinco categorias intermediárias geradas. Com relação aos valores de Hapax, sublinha-se que quanto maior percentual, mais termos únicos estão presentes nos discursos, o que pode indicar tópicos inéditos da interação. Todavia, aqui, a elevação percentual de Hapax percebida frente ao subcorpus decorre do transcorrer natural dos diálogos, com alterações de momentos de domínio da narrativa entre os interlocutores, fazendo com que determinados termos se sobressaíam sobre outros, mas que não configura um novo rumo sobre o tema no discurso analisado. Assim, considera-se aceitável e compreensível a diferença apresentada entre os coeficientes de Hapax, para esse contexto analisado. Contudo, pondera-se que ainda são necessários mais estudos da relação entre o coeficiente de Hapax e saturação de discursos com outros *corpora* para melhor potencial de aproveitamento e compreensão do indicador em análises na pesquisa qualitativa.

Frente ao processo de categorização na Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2016; Lima & Ramos, 2017; Moraes, Galiuzzi & Ramos, 2013) apoiado pelo software IRaMuTeQ (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020), executou-se a análise de *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)* (Ratinaud, 2014). Na análise de CHD (Fig. 1), foi gerado um dendrograma com cinco classes, nomenclatura padrão do IRaMuTeQ, as quais são consideradas *categorias intermediárias* no método da Análise Textual Discursiva (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). O sentido da leitura é da esquerda para direita e o dendrograma está dividido em níveis de ramificações (R): i) R1, somente a categoria 5; e ii) R2, subdividida em R2(1) (categoria 3); e R2(2), com subramificações R2(2a) (categoria 1) e R2(2b) (categoria 4). Todos dendrogramas apresentados seguem a mesma lógica de indicações para as ramificações.

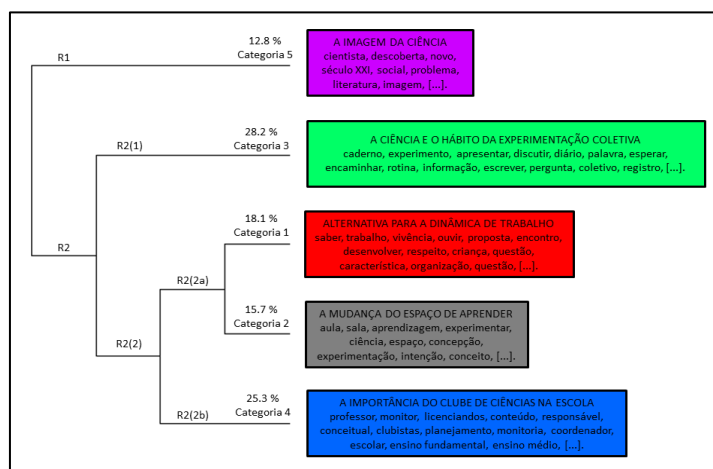


Fig. 1. Categorias intermediárias acerca das nuances dos Clubes de Ciências.

Fonte: Dados do IRaMuTeQ adaptados.

As categorias intermediárias são formadas por aproximação e distanciamentos das Unidades de Sentido (Moraes & Galiazzi, 2016) que se dá pela formação de Segmentos de Textos (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020) de acordo com as frequências das ocorrências lematizadas de seus vocabulários, até chegar na estrutura mais estável (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Veraszto et al., 2018). Os títulos das cinco categorias intermediárias são frutos interpretativos dos pesquisadores frente às unidades de sentido (Moraes & Galiazzi, 2016) de maior densidade (*score*) em cada categoria intermediária. Dessa forma, as categorias intermediárias, suas cores e respectivas concentrações são: i) *alternativa para a dinâmica de trabalho* (vermelho – 18.1%); ii) *a mudança do espaço de aprender* (cinza – 15.7%); iii) *a ciência e o hábito da experimentação coletiva* (verde – 28.2%); iv) *a importância do Clube de Ciências na escola* (azul – 25.3%); e v) *a imagem da Ciência* (roxo – 12.8%). As concentrações totais somam ~83%, pois essa é o índice de retenção aproveitado do corpus. Vale lembrar que a retenção preconizada é de 70-75% (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013).

Com suporte na CHD do corpus, executou-se as análises de subcorpus. No IRaMuTeQ, as análises de subcorpus, são realizadas para cada categoria intermediária, sendo essa a única opção de análise (Ratinaud, 2014). A intenção, com relação ao método da Análise Textual Discursiva, é a busca de subsídios para a compreensão frente às estruturas de formação de cada categoria intermediária (Moraes & Galiazzi, 2016). Convém ressaltar que esse tipo de análise é um ponto de escuridão na literatura, quando o assunto é o uso do IRaMuTeQ, uma vez que não são abordadas.

Para as análises de subcorpus, baseadas nos 100 Segmentos de Textos de maior densidade de categoria intermediária, executou-se de mesmo modo que para o corpus as análises de CHD. Na análise de CHD, o material gerado é sempre um dendrograma. A diferença agora que são referentes às categorias iniciais no método da Análise Textual Discursiva (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020). Em função da disponibilidade de espaço, aqui é apresentado apenas a imagem global das categorias intermediárias e suas respectivas categorias iniciais (Fig.2) e, logo em seguida, é abordado, em mais detalhes, apenas a construção das categorias iniciais referentes à categoria 1 – *Alternativa para a dinâmica de trabalho* (vermelho) (Fig.3).

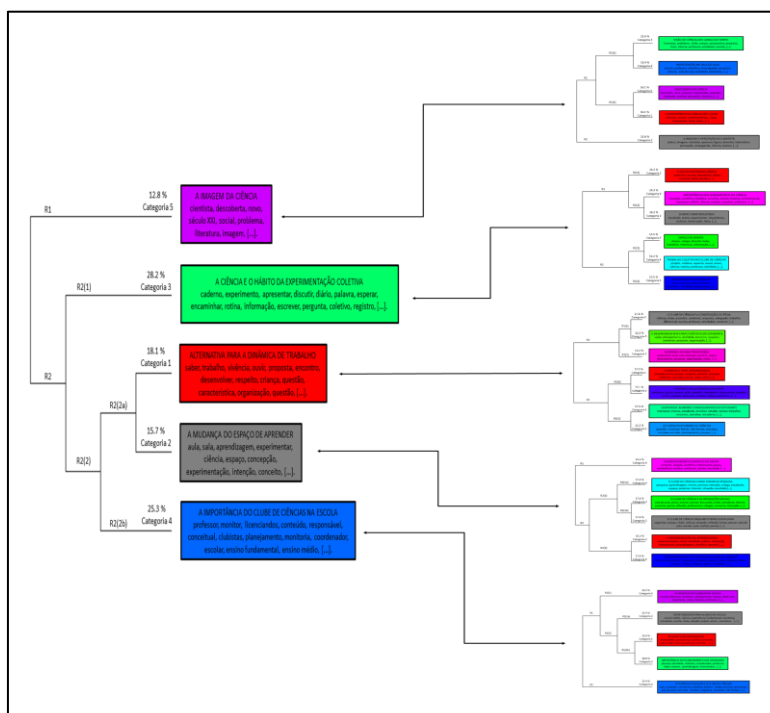


Fig. 2. CHD da categorização global – categorias intermediárias e categorias iniciais.
Fonte: Dados do I RaMuTeO adaptados.

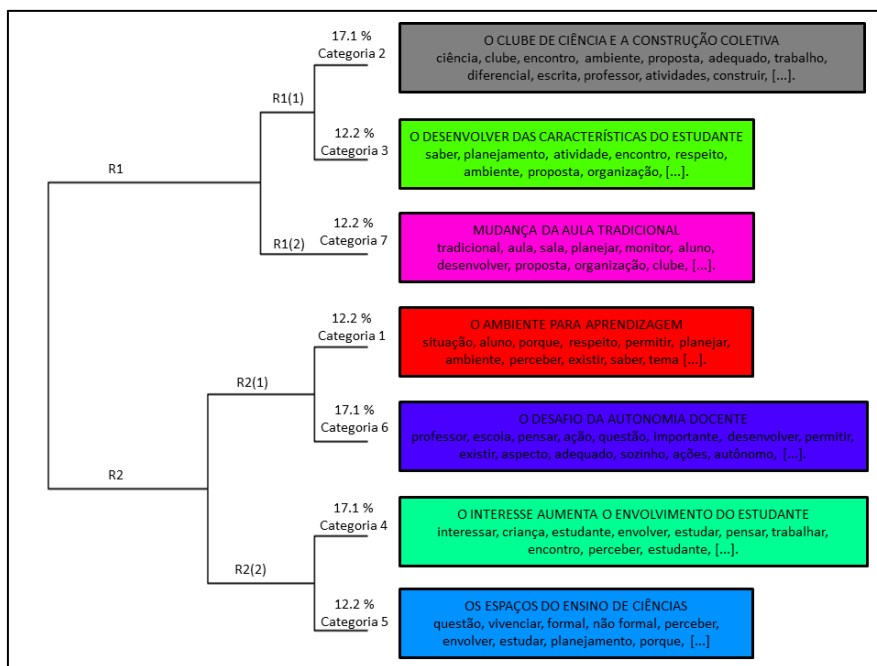


Fig. 3. CHD das categorias iniciais – categoria interm. 1 - *Alternativa para a dinâmica de trabalho*.
Fonte: Dados do IRaMuTeQ adaptados.

De acordo com as frequências das ocorrências lematizadas dos STs que compõem a categoria 1 – *Alternativa para a dinâmica de trabalho* (Fig.1, vermelho), a estrutura mais estável (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Veraszto et al., 2018) apresentou retenção de 82% e sete categorias iniciais, agrupadas em três ramificações internas: i) em R1, as categorias iniciais 2, 3 e 7; ii) em R2(1), as categoriais iniciais 1 e 6; e iii) em R2(2), as categoriais iniciais 4 e 5. Para melhor entendimento da relação entre as categorias iniciais, faz-se necessário as análises fatoriais de correspondência (AFC), contudo, aqui não são apresentadas devido ao espaço disponível diante das necessárias demonstrações de dados e argumentações.

Os títulos, assim como nas categorias intermediárias, também são decorrentes da interpretação dos pesquisadores com base nos Segmentos de Textos de maiores scores para cada categoria inicial. No caso, a formação da categoria intermediária 1, em questão, teve 41 STs totais entre as sete categorias iniciais formadas, o que corresponde a ~12% do total de 352 STs aproveitados para as análises de subcorpus. Por fim, anuncia-se que a realização das três etapas da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016) apoiada por software (Ramos, Lima & Amaral-Rosa, 2019; Martins et al., 2020) exige fôlego. Salienta-se que a intenção foi avançar um pouco mais sobre o processo de categorização do referido método, tendo como ponto central de atenção à formação das intermediárias, por meio das categoriais iniciais com a análise de subcorpus no software voltado para análises qualitativas IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014).

4. Conclusões

O princípio deste trabalho foi apresentar as análises de subcorpus no procedimento de categorização que utilizam o método da Análise Textual Discursiva apoiado pelo software IRaMuTeQ, com vistas à compreensão sobre a geração das categorias intermediárias. Assim, buscou-se responder à questão norteadora: *De que modo as análises de subcorpus no software IRaMuTeQ auxiliam a compreensão sobre as formações das categorias intermediárias na utilização do método de Análise Textual Discursiva?*

A considerar as análises de dados, expõem-se sobre as análises de subcorpus:

- i) configura-se enquanto movimentos internos, sequenciais do corpus e individuais para cada categoria intermediária, não sendo possível a execução de outra maneira;
- ii) essencial para compreensão sobre as formações das categorias intermediárias, pois, na ausência, a primeira etapa do processo de categorização não é atingida;
- iii) caracteriza-se enquanto um nível avançado da categorização inicial, com agrupamentos (decorrentes da etapa de unitarização), não sendo propriamente o primeiro movimento da categorização inicial, mas ainda assim, dentro dessa etapa.

Por fim, reafirma-se a necessidade de expansão das análises de subcorpus para outras pesquisas qualitativas. Assim, será possível maior riqueza colaborativa nas compreensões dos achados. Em particular, com vistas à melhoria desta pesquisa, cabe o trato em detalhes sobre as formações das demais categorias intermediárias apresentadas, além da necessidade de anunciar as categorias finais, porém, declara-se que o esforço aqui foi atender à demanda das análises de subcorpus e apontar novas perspectivas analíticas frente ao uso do método de Análise Textual Discursiva apoiado pelo software IRaMuTeQ.

Agradecimentos

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsa de Pós-Doutoramento a um dos autores (Processo 88882.314867 - PNPd/CAPES).

5. Referências

- Albuquerque, N. F., Lima, V. M. R. & Rosito, B. A. (2016). Clube de Ciências como espaço para desenvolver atributos do domínio intrapessoal. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 9(19), 23-33.
- Bernet, J. T. (2013). La Educación No Formal. In Morales, M. (Org.), *Educación No Formal: Lugar de conocimientos: Selección de textos*. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo: Dirección de Educación del Mec Uruguay. p. 27-50.
- Camargo, B. V., Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Camors, J. (2013). Educación no Formal: Política Educativa del MEC 2005-2009. In Morales, M. (Org.), *Educación No Formal: Lugar de conocimientos: Selección de textos*. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo: Dirección de Educación del Mec Uruguay. p. 51-70.
- Costa, A. P., Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro/POR: Ludomedia.
- De Prá, G., Tomio, D. (2014). Clube de Ciências: condições de produção da pesquisa em educação científica no Brasil. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, 7(1), 179-207.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.
- Kami, M. T. M., Larocca, L. M., Chaves, M. M. N., Lowen, I. M. V., Souza, V. M. P., Goto, D. Y.N. (2016). Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Escola Anna Nery*, 20(3). DOI: 10.5935/1414-8145.20160069.
- Lima, V. M. R. (1998). *Clubes de Ciências: contribuições à formação do educando*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.
- Lima, V. M. R., & Ramos, M. G. (2017). Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 163-177.

- Mancuso, R., Lima, V. M. R., & Bandeira, V. (1996). *Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização*. Porto Alegre: SE/CECIRS.
- Martins, I. C. S., Lima, V. M. R., Amaral-Rosa, M. P., Moreira, L., Ramos, M. G. (2020). Handcrafted and Software-Assisted Procedures for Discursive Textual Analysis: Analytical Convergences or Divergences? In Costa, A. Reis, L. Moreira, A. (Eds). *Computer Supported Qualitative Research*. WCQR 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 1068. Springer, Cham. pp. 189-205.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: <https://goo.gl/pNjubm>.
- Moraes, R. Galiuzzi, M. C. & Ramos, M. G. (2013). Aprendentes do aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva. *Indagatio Didactica*, 5(2), 868-883.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Ramos, M. G., Lima, V. M. R., & Amaral-Rosa, M. P. (2019). IRAMUTEQ Software and Discursive Textual Analysis: Interpretive Possibilities. In Costa, A., Reis, L., Moreira, A. (Eds.). *Computer Supported Qualitative Research*. WCQR 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 861. Springer, Cham. Pp. 58-72.
- Ratinaud, P. (2014). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – 0.7 alpha 2*. Recuperado de: <http://www.iramuteq.org>.
- Rosito, B. A. & Lima, V. M. R. (2020). *Conversas sobre Clubes de Ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Tomio, D.; Hermann, A. P. (2019). Mapeamento dos clubes de ciências da américa latina e construção do site da rede internacional de clube de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 21(1), 1-23.
- Viêra, M., Lima, V. M. R. (2016). *Entrelaçar de histórias: a vida de um professor e o Centro de Ciências do Rio Grande do Sul*. Curitiba: Appris.
- Veraszto, E. V., Camargo, E. P., Camargo, J. T. F., Simon, F. O., Miranda, N. A. (2018). Evaluation of concepts regarding the construction of scientific knowledge by the congenitally blind: an approach using the correspondence analysis method. *Ciênc. Educ.*, 24(4), 837-857.

Fundamentos pedagógicos do modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação em Moçambique

Isabel Vasco Mamude Mataruca¹

¹ Estudante do Programa de Doutoramento em Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Linha de Pesquisa: Formação Docente, Currículo, Diversidade e Aprendizagem em Contextos Formais e Não-Formais. | isabelmataruca@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5073-3147>

Resumo: Este estudo, de carácter exploratório e descritivo, foi desenvolvido com recurso ao paradigma interpretativista, seguindo uma abordagem qualitativa, integrando 86 participantes, distribuídos por três grupos distintos: (i) profissionais dos quadros político e técnico-administrativo e pedagógico da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (ii) formadores do Instituto de Formação de Professores de Chongoene e (iii) formandos do Instituto de Formação de Professores de Chongoene. O estudo teve como objectivo geral analisar a relevância dos fundamentos pedagógicos do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação em Moçambique. Nessa análise, para sustentar o problema da pesquisa identificado foram explorados os princípios da aprendizagem dialógica tomando como base teórica os estudos de Paulo Freire com a sua dialogicidade e os estudos de Habermas com a sua teoria da Acção Comunicativa. Com o apoio do *software* de análise de dados qualitativos MAXQDA, procedemos à transcrição das entrevistas semi-estruturadas previamente gravadas em suporte áudio, organizámos o *corpus* de dados, realizámos uma análise horizontal das entrevistas semi-estruturadas aplicadas a cada grupo constituinte da nossa amostra, visualizámos, e projectámos os resultados. O fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática; a necessidade da elevação do nível de ingresso dos candidatos, da 10^a para a 12^a classe, a expectativa da racionalização de recursos humanos e a pressão para que Moçambique se equiparasse às exigências dos países da região são algumas das razões que ditaram a adopção do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos. Os resultados indicam que o novo modelo de formação de professores e educadores de adultos foi recebido com entusiasmo, apesar de enfermar de algumas lacunas e enfrentar alguns desafios pedagógicos e institucionais.

Palavras-chave: Formação de professores; Fundamentos pedagógicos; Educadores de Jovens e Adultos; Modelo de Formação; Andragogia.

Pedagogical Foundations of the Training Model for Primary School Teachers and Adult Educators in Implementation in Mozambique

Abstract: This exploratory and descriptive study was developed using the interpretive paradigm, following a qualitative approach, integrating 86 participants, divided into three distinct groups: (i) professionals from the political and technical-administrative and pedagogical staff of the National Directorate for Literacy and Adult Education (ii) trainers from the Chongoene Teacher Training Institute and (iii) trainees from the Chongoene Teacher Training Institute. The study's general objective was to analyze the relevance of the pedagogical foundations of the new model of training primary school teachers and adult educators being implemented in Mozambique. In this analysis, to support the identified research problem, the principles of dialogic learning were explored, taking Paulo Freire's studies with his dialogicity and Habermas's studies with his Communicative Action theory as a theoretical basis. With the support of the qualitative data analysis software MAXQDA, we transcribed the semi-structured interviews previously recorded on audio support, organized the data corpus, performed a horizontal analysis of the semi-structured interviews applied to each constituent group of our sample, visualized, and projected the results. The poor performance of students in reading, writing and mathematics; the need to increase the entry level of candidates, from 10th to 12th grade, the expectation of rationalizing human resources and the pressure for Mozambique to match the demands of countries in the region are some of the reasons that dictated the adoption of the new model training for primary school teachers and adult educators. The results indicate that the new model for training teachers and adult educators was received with enthusiasm, despite suffering from some gaps and facing some pedagogical and institutional challenges.

Keywords: Teacher training; Pedagogical foundations; Youth and Adult Educators; Training Model; Andragogy.

1. Introdução

Este estudo vem ao encontro da necessidade actual do país em injectar oxigénio na reflexão em torno das políticas e das práticas de formação de Educadores de Jovens e Adultos em Moçambique, desencadeando um diálogo com referenciais produzidos sob diferentes perspectivas (gestores e técnicos administrativos e pedagógicos, formadores e formandos), de modo a despertar a dúvida, abalar as certezas e estimular a ousadia. Assim, o objectivo primordial deste trabalho consistiu em analisar a relevância dos fundamentos pedagógicos do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação no Instituto de Formação de Professores de Chongoene (IFPC), procurando buscar respostas sobre: (i) As razões da reformulação do currículo de formação de professores (II) Comparação dos modelos de formação de professores (iii) Percepções e expectativas dos formadores e formandos do IFPC. Assim, para a concretização dos objectivos definidos, socorremo-nos, nesta pesquisa, do paradigma interpretativista, seguindo uma abordagem qualitativa com vista a explorar o espectro de opiniões e das representações sobre os fundamentos pedagógicos do modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em Moçambique. Não se pretende neste estudo encontrar um uníssono de concepções, métodos, práticas e políticas num coral de tantas vozes, com tão diferentes timbres e tonalidades. Interessa-nos descobrir a variedade de pontos de vista no assunto em questão e o que fundamenta e justifica esses potenciais diferentes pontos de vista.

2. Referencial teórico

Como dito em Mataruca (2020, p.2), “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”. Nessa análise, socorremo-nos, em jeito de estudo comparativo, de Dermeval Saviani no seu livro *Escola e Democracia*, que pode ser considerado o manifesto da pedagogia histórico-crítica, particularmente com as suas reflexões sobre o problema da marginalidade educacional. Em um segundo momento, para sustentar o problema da pesquisa (Qual é a relevância dos fundamentos pedagógicos que contribuíram para a implementação no Instituto de Formação de Professores de Chongoene do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos?) foram explorados os princípios da aprendizagem dialógica tomando como base teórica os estudos de Freire (2013) com a sua dialogicidade e os estudos de Habermas com a sua teoria da Acção Comunicativa, que se baseia na procura de consensos entre formadores e formandos com vista ao entendimento mútuo, livre de qualquer tipo de coação.

3. Metodologia

Neste estudo, optámos por uma investigação qualitativa com abordagem multi-metodológica, utilizando como técnicas de recolha de dados a observação, a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Uma tal estratégia de triangulação metodológica permitiu-nos uma valorização progressiva dos dados, conferindo consistência a esta pesquisa.

Para operacionalizar as técnicas de recolha de dados, concebemos um quadro operacional da pesquisa e os respectivos instrumentos de recolha de dados. Laville e Dionne (1999, p. 172) esclarecem, ainda que, “estabelecer o quadro operacional de uma pesquisa consiste em especificar as manifestações observáveis empiricamente do(s) conceito(s) em jogo e, se na verdade houver vários, explicitar as relações que deveriam aparecer entre suas respectivas manifestações”.

Assim, o quadro operacional apresenta-se mais do que uma simples escolha de indicadores: estabelece também a ligação entre as perguntas de pesquisa e o trabalho de análise e de interpretação, precisando o que se necessita considerar para a solução das mesmas.

Neste estudo, utilizámos a entrevista no entendimento sugerido por De Ketele e Roegiers (1999) em que ela é utilizada como um método de recolha de informações, individuais e de grupos (Grupo focal), com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. Inicialmente, pretendíamos aplicar um conjunto de entrevistas aos formadores dos professores do ensino primário e educadores de adultos em vários momentos de uma forma diacrónica (na primeira etapa do trabalho e antes e depois de cada uma das aulas observadas), com vista à recolha das percepções sobre a avaliação formativa, as suas práticas e os seus efeitos na percepção de aprendizagem dos formandos. Contudo, devido à declaração do Estado de Emergência no país, a 30 de Março de 2020, e depois de procedermos à construção e validação dos guiões das entrevistas, só foi possível aplicar as entrevistas na primeira etapa do trabalho.

A observação que efectuámos no âmbito deste estudo incidiu, sobretudo, no desempenho dos diversos intervenientes do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos, nas tarefas de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e respectivo apoio aos formandos bem como, e essencialmente, nos métodos de avaliação. Por nossa iniciativa e, em coordenação com a direcção pedagógica do IFPC, observámos duas disciplinas, nomeadamente, Psicologia de Aprendizagem e Estrutura das Línguas Moçambicanas. A observação destas disciplinas decorreu sem sobressaltos e foi estruturante para a nossa compreensão de como as aulas são planificadas e realizadas no curso de formação dos futuros profissionais da Educação. O diálogo na sala de aulas revelou-se essencial para a construção da curiosidade epistemológica, no sentido já abordado por Freire (2013), consequentemente a criação de espaços dialógicos que favorecem a aprendizagem dos formandos. A organização da sala de aulas, de forma a promover mais interação e contacto entre formador e formandos rompe com os esquemas competitivos e individualistas e fomenta tanto a aprendizagem significativa como a solidariedade entre os futuros professores.

Com o apoio do *software* de análise qualitativa de dados MAXQDA, procedemos à transcrição das entrevistas previamente gravadas em suporte áudio, organizámos o *corpus* de dados, analisámos, visualizámos, e projectámos os resultados. Assim, seguindo a estrutura básica da análise de conteúdo, recortámos 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 às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2011, p. 137), e unidades de registo (n) que “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134).

O uso desta ferramenta permitiu a economia de tempo e custos, fornecendo a possibilidade de explorar os dados no seu âmbito mais amplo bem como a facilidade de codificação e visualização de relações entre conjuntos de dados. O *software* MAXQDA 2020 ajudou consideravelmente no gerenciamento de dados recolhidos através da aplicação das entrevistas semi-estruturadas bem como da análise documental, tornando “a análise qualitativa muito mais fácil, precisa, confiável e transparente [...] mais fácil acessar todos os textos codificados da mesma forma sem descontextualização, ou seja, sem perder qualquer informação sobre a origem desse texto” (Gibbs, 2009, p.136).

De acordo com os objectivos delineados, neste estudo participaram gestores e técnicos da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), seleccionados por conveniência, formadores, escolhidos aleatoriamente, e formandos do IFPC cuja identificação aconteceu conforme a estratégia de amostragem por cadeias de referência, num total de 86 participantes, distribuídos de acordo com a tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos participantes neste estudo

Formandos envolvidos		n	Modelo 12 ^a +3	Modelo 10 ^a +3
Sexo	Feminino	32	20	12
	Masculino	32	18	14
	Sub-total	64	38	26
Formadores envolvidos		n	-	-
Sexo	Feminino	5	-	-
	Masculino	11	-	-
	Sub-total	16	-	-
Gestores e técnicos da DNAEA envolvidos		n	Gestores	Técnicos
Sexo	Feminino	2	-	2
	Masculino	4	2	2
	Sub-total	6	2	4

Fonte: O Autor (2020).

Na apresentação e discussão dos resultados deste estudo, socorremo-nos da análise horizontal¹ das entrevistas semi-estruturadas aplicadas a cada grupo constituinte da nossa amostra em concordância com Bardin (2011), que defende que ela permite centrar-se na perspectiva do outro, num esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho e mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades, ou seja, as convergências e divergências do grupo em estudo, bem como de dados da observação das aulas conduzidas pelos formadores e da análise documental.

4. Resultados

Através da análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) dos dados obtidos com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e das observações das aulas conduzidas pelos formadores e da análise documental e com base nas questões de pesquisa, ressaltam como principais conclusões os aspectos que a seguir enunciamos:

4.1 Razões da Reformulação do Currículo de Formação de Professores

Nesta secção procuramos identificar as razões da reformulação do currículo de formação de professores. Na interação com os gestores e técnicos da DNAEA e com os formadores do IFPC encontramos elementos significativos para subsidiar a resposta adequada à pergunta de pesquisa em análise. Da análise documental, identificámos os fundamentos que se apresentam na Tabela 2, como razões da reformulação do currículo de formação de professores.

¹ A que podemos também chamar transversal, por oposição à análise vertical, subjectiva.

Tabela 2. Algumas das razões da reformulação do currículo de formação de professores

Razões da reformulação do currículo de formação de professores
O imperativo de formar um professor e educador de adultos que se deve configurar como mediador entre o conhecimento científico e os objectivos da sociedade e os interesses e aspirações dos seus alunos e não um mero reprodutor de conhecimentos. Trata-se de um professor e educador de adultos que reúne em si competências de natureza didáctica e transversal, capaz de criar um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno aprender a aprender, e desenvolva, simultaneamente, a sua autonomia (p.6). Necessidade de promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente, equitativo e de qualidade que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano (p.7). Urgência em preparar profissionais capazes de comunicar na língua de ensino, incluindo a língua de sinais e usar o sistema de grafia Braille (p.8). Evidências do fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática reveladas por relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013), e internacionais (SACMEQ, 2007) do Banco Mundial (2014) (p.8). Recomendações do relatório de avaliação externa do modelo 10^a+3 para melhorar o currículo, através da elevação do nível de ingresso dos candidatos, da 10^a para a 12^a classe levando Moçambique a equiparar-se às exigências dos países da região (p.9). Formação de Professores munidos de saberes construídos capazes de trabalhar com pessoas de todas as idades, incluindo pessoas com NEE, nos subsistemas do Ensino Primário e de Educação de Adultos do Sistema Nacional da Educação (p.9). Racionalização dos recursos e porque vezes sem conta os educadores de adultos eram maioritariamente contratados como professores do ensino primário (p.9). Necessidade de adopção de um novo paradigma de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos – o Paradigma reflexivo (p.10).

Fonte: INDE (2019).

Da tabela 2, podemos inferir que era urgente e inadiável a reformulação do currículo de formação de professores do ensino primário e de educadores de adultos. Contudo, antes de proceder à sua implementação em todo o território nacional teria sido interessante lançá-lo experimentalmente em um número controlado de IFPs de forma a colher subsídios sobre a sua eficácia e rectificar potenciais erros na concepção.

Da interação havida com os gestores e técnicos da DNAEA e com os formadores do IFPC ressaltam alguns aspectos negativos que numa implementação piloto poderiam ter sido sanados com relativamente menor pressão, nomeadamente:

- A dosagem e o equilíbrio dos conteúdos do novo plano curricular
- O futuro enquadramento dos formandos deste modelo
- A concepção e produção dos materiais de ensino, manuais e a planificação racional das práticas pedagógicas em função da localização dos centros de alfabetização e educação de adultos.

Em nossa opinião, um dos principais desafios na formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em Moçambique é a organização das práticas pedagógicas. Esta componente da formação constitui um grande desafio porque embora se advogue a formação de professores para o ensino primário e educação de adultos ficámos com a sensação de que no currículo não há foco específico de práticas pedagógicas para a componente de educação de adultos.

Um dos desafios institucionais que se impõe é a necessidade urgente de dotar todos os IFPs de reglete e punção para cada formador e para o conjunto dos formandos. Aliado à introdução do sistema de grafia Braille está também a necessidade de instalação de salas de aulas com recursos multifuncionais, isto é, salas com recursos tecnológicos para o sistema de grafia Braille bem como tecnologias normais de informação e comunicação [...] computadores, impressoras, etc.

4.1.1 Comparação dos Modelos de Formação de Professores

Nesta secção procuramos dar resposta à segunda pergunta de pesquisa que este estudo levanta, especificamente, “Como é que os fundamentos pedagógicos do Currículo de Formação de Educadores de Adultos dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos e dos Institutos de Formação de Professores na formação de professores do ensino primário e educadores de adultos se distinguem uns dos outros?”.

Com vista a reforçar e fundamentar as evidências encontradas, recorremos a documentos normativos do MINEDH sobre a formação de professores tendo encontrado no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos e no Plano Curricular para a formação de Educadores de Jovens e Adultos alguns elementos que subsidiaram o quadro comparativo que a seguir apresentamos.

A primeira diferença visível entre os dois modelos em análise está no perfil de entrada ao alterar-se de 10^a classe para a 12^a classe, mantendo-se a duração em três anos. A alteração do perfil de entrada de 10^a classe para a 12^a classe coloca Moçambique ao nível de outros países da SADC como, por exemplo, África do Sul, Zimbabwe e Swazilândia (CEMOQUE-Moçambique, 2015).

A segunda diferença entre os dois modelos reside no paradigma de formação adoptado para cada um deles. O paradigma de formação de professores – Paradigma Reflexivo –, em implementação no Modelo 12^a +3, visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a acção reflexiva sobre/e na prática pedagógica (INDE, 2019).

O modelo 12^a + 3 preconiza a formação de professores do ensino primário e educadores de adultos, ou seja, professores munidos de saberes construídos e capazes de trabalhar com alunos de todas as idades e mesmo com necessidades educativas especiais. São professores capazes de comunicar na língua de ensino, incluindo a língua de sinais e usar o sistema de grafia Braille. Por seu turno, o modelo 10^a + 3 não contemplava o atendimento adequado às crianças com Necessidades Educativas Especiais e seus formandos só poderiam integrar o Subsistema de Educação de Adultos do Sistema Nacional da Educação.

No Modelo 10^a + 3, os conteúdos dos Módulos e Unidades estavam distribuídos por semanas, em blocos de três meses enquanto que no novo modelo a abordagem dos conteúdos é por semestres, possibilitando mais tempo de aprendizagem e melhor domínio dos conteúdos leccionados.

O estudo realizado em 2015 pela CEMOQUE-Moçambique, no âmbito da avaliação externa ao modelo de formação de professores 10^a+3, permitiu concluir que o estágio pré-profissional de um ano é longo, oneroso para o Estado e inconveniente para os formandos, pois têm as mesmas responsabilidades que os professores ‘normais’, mas auferem subsídios baixos de 3000 MT, que não chegam a cobrir as suas necessidades básicas. No novo modelo de formação o estágio pré-profissional e Trabalho Final do Curso desenvolve-se somente em um semestre, especificamente, no 6^o Semestre lectivo.

4.2 Percepções e Expectativas dos Formadores e Formandos do IFPC

Nesta secção procuramos dar resposta à terceira pergunta de pesquisa que este estudo levanta, especificamente, “Como é que os formadores e formandos do IFPC percebem o novo modelo de Formação de professores do ensino primário e educadores de adultos? E o que esperam dele?”.

Os formadores estão conscientes da pressão que existe sobre o sistema educativo moçambicano, daí que no processo de ensino e aprendizagem eles revelam muita preocupação com a qualidade do produto final a apresentar à sociedade. Neste contexto, não só se apoiam na fraca base material de ensino existente no IFPC, como também se dedicam a procurar alternativas pedagógicas de apoio à melhoria do trabalho dos seus formandos. Verificámos que estão preocupados na formação com qualidade exigida através de uma constante mobilização de saberes diversos para identificar e resolver problemas quotidianos marcados pela incerteza, imbuídos por uma forte motivação intrínseca.

A consideração da(s) forma(s) como os formandos constroem seus conhecimentos refere-se à necessidade, por parte dos formadores, 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. De facto ser formador no IFPC exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada formando está inserido e aos valores culturais e morais que trazem consigo.

Identificámos alguns paradoxos muito interessantes na actividade docente dos formadores. Mesmo conscientes da exaustividade presente na tarefa de formar, o prazer e o compromisso estão presentes e, ainda que reconheçam a precariedade das condições de trabalho, mencionam o afecto, as relações interpessoais e a realização pessoal. Aliás, foi exactamente isso que observámos na condução do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de Estrutura das Línguas Moçambicanas e Psicologia de Aprendizagem. Os formadores observados revelaram-se competentes e experientes no saber fazer docente. Observámos que a organização da sala de aulas promove mais interação e contacto entre formador e formandos e rompe com os esquemas competitivos e individualistas, fomentando tanto a aprendizagem como a solidariedade entre os formandos.

No encontro de *feeddback* aos formadores observados demos a conhecer os resultados da observação realizada permitindo a leitura, por cada um dos observados, do conteúdo da grelha de observação e sua respectiva assinatura. Neste encontro, os formadores se soltaram e passaram em revista todo o processo de formação dos formandos, tanto presencial como virtual.

Por seu turno os formandos, apesar de identificarem dificuldades do modelo 12^a+3 na relação com os colegas e na escassez de recursos e materiais didácticos, estão muito motivados para concluir com sucesso esta formação e alimentam expectativas muito altas. Aliás, no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (2019) “espera-se que o formando aprenda a aprender a ensinar através do contacto com estratégias participativas, num ambiente em que todos ensinam e aprendem, assumindo, o formador, o papel de organizador-mediador” (p.26).

Os formandos participantes neste estudo são unânimes no elogio ao desempenho profissional e à actuação dos seus formadores. Neste contexto, um grande desafio é colocado às instituições de formação de professores e educadores de adultos para preparar profissionais competentes, reflexivos, proactivos orientados para a profissionalização da actividade docente o que pressupõe a adaptação da sua cultura organizacional à administração e gestão de um curso flexível (INDE, 2019).

O Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos assenta na profissionalização como a pedra angular de todo o processo, em torno do qual o desenvolvimento de competências no domínio pessoal e social, de conhecimentos científicos e de habilidades inerentes à profissão, são construídos (INDE, 2019, p.4).

“Foi positivo terem introduzido este novo modelo de curso porque estamos a ser preparados com tempo suficiente para uma aprendizagem significativa para lidarmos com os alunos de todas as faixas etárias” declarou o formando (AF34). Refira-se que o presente Plano Curricular, assente na linha dos modelos construtivistas, ressalta a necessidade de se conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente e que encara os professores em todas as suas dimensões – individual, colectiva, profissional e organizacional (INDE, 2019, p.26).

Na interação com os formandos, verificámos que quanto ao desempenho académico, os resultados obtidos apontam para uma avaliação em “Bom”, representando 60% dos participantes neste estudo, em “Excelente”, correspondente a 25.7% e satisfatório, em 14.3%. Comparando os resultados obtidos nesta categoria (Desempenho académico) com os da avaliação pelos formandos do Plano Curricular, facilmente chegámos à conclusão que há coerência nos discursos deste grupo de participantes, verificando-se ligeiras diferenças percentuais que não chegam a afectar o grau de coerência identificado. Em suma, os formandos avaliam positivamente o novo Plano Curricular e alimentam fortes expectativas quanto aos resultados a obter.

5. Conclusões

Ao longo de todas as fases da investigação, reconhecemos as nossas limitações e, consequentemente as limitações deste estudo. Em primeiro lugar, deparámo-nos com a escassez de pesquisas empíricas que se debruçam sobre a EJA em Moçambique, particularmente sobre a formação de educadores de jovens e adultos. Esta constatação é confirmada por Soares e Pedroso (2013, p.6) ressaltando que, “no meio académico, a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar”. Por outro lado, a vigência do Estado de Emergência (EE) decretado a 30 de Março de 2020, com a consequente suspensão das aulas, e as medidas do isolamento social tornaram muito difícil o nosso envolvimento com o objecto de estudo, a convivência e interação com os três grupos da nossa amostra, do jeito que havíamos projectado. Contudo, apesar destas limitações, pensamos ter contribuído, de algum modo para a reflexão sobre a política de formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, principalmente sobre as suas perspectivas pedagógicas, destacando as melhores práticas de formação de educadores de jovens e adultos do estabelecimento de Chongone.

Através das falas dos participantes neste estudo, particularmente dos gestores e técnicos da DNAEA bem como de formadores, apercebemo-nos de que nas políticas educacionais desenhadas e que orientam a formação do professor existe uma intencionalidade de formar o professor que investiga sua prática, um professor reflexivo; um professor e educador de adultos que se deve configurar como mediador entre o conhecimento científico e os objectivos da sociedade e os interesses e aspirações dos seus alunos e não um mero reprodutor de conhecimentos. Trata-se de um professor e educador de adultos que reúne em si competências de natureza didáctica e transversal, capaz de criar um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno aprender a aprender, e desenvolva, simultaneamente, a sua autonomia, conforme plasmado em INDE (2019).

Da interação tida com os sujeitos da nossa amostra, concluímos que a necessidade de promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente, equitativo e de qualidade que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano, plasmada no Plano Curricular de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos, foi um dos pressupostos estruturantes para a adopção do Modelo 12^a+3.

Concluimos, também, que a urgência em preparar profissionais capazes de comunicar na língua de ensino, incluindo a língua de sinais e usar o sistema de grafia Braille fazia parte da necessidade de promover um Sistema Educativo inclusivo.

As principais dificuldades indicadas para a implementação do ensino inclusivo referem-se à falta de formação especializada e de apoio técnico aos formadores. Um dos desafios institucionais que se impõe é a necessidade urgente de dotar o IFPC de reglete e punção para cada formador e para o conjunto dos formandos. Aliado à introdução do sistema de grafia Braille está também a necessidade de instalação de salas de aulas com recursos multifuncionais, isto é, salas com recursos tecnológicos para o sistema de grafia Braille bem como sistemas de informação, pois o Plano Curricular determina que “As condições de aprendizagem incluem o acesso ao conhecimento, através do apetrechamento das instituições de formação de professores em acervo bibliográfico, tecnologias de informação e laboratórios para a prática de experiências na área de Ciências” (INDE, 2019, p.51).

Deste modo, concluimos que os fundamentos pedagógicos do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação no IFPC são relevantes e oportunos para a operacionalização do novo Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado pela lei 18/2018, de 28 de Dezembro. Esta lei prevê que, na implementação do SNE se tenha atenção redobrada na Educação Especial, que serve os aprendentes com necessidades educativas especiais com vista a maximizar as suas potencialidades bem como na Educação Vocacional, focada nos jovens e adultos. Ora, como o profissional em formação no modelo 12^a+3 pode comunicar adequadamente em quaisquer contextos reforça a nossa inferência de que os fundamentos pedagógicos do novo modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos são relevantes e oportunos.

Estamos convictos que este estudo instiga a curiosidade, gera inquietação e questionamentos, que, conseqüentemente, pressupõem a busca de respostas no terreno. Neste contexto, esta pesquisa suscita temas para futuras investigações. Por exemplo, seria importante fazer um estudo sobre como os formadores do IFPC constroem a sua profissionalidade docente. Por outro lado, a possibilidade de aprofundar alguns aspectos abordados neste trabalho em investigações futuras, com a realização de estudos longitudinais, envolvendo IFPs localizados nas três regiões de Moçambique (Norte, Centro e Sul).

6. Referências

- Bardin, I. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edição revista e ampliada. Edições 70, 281p.
- CEMOQUE-Moçambique (2015). *Relatório de Avaliação Externa ao Modelo de Formação de Professores 10^a+3*. CEMOQUE-Moçambique.
- De Ketele, Jean- Marie & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.
- Decreto Presidencial nº11/2020, de 30 de Março, declara o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional. Boletim da República nº61, I Série. Imprensa Nacional.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*, [recurso eletrônico]. - 1. ed., Edições Paz e Terra, 184 p.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.

- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1, Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press.
- INDE (2019). *PLANO CURRICULAR Programas e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. 1ª Edição. Agrimag.
- Laville, C. E. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Editora UFMG.
- Mataruca, I. V.M. (2020). Profissionalidade docente: um olhar sobre a condição de trabalho do formador do Instituto de Formação de Professores de Chongoene. *New Trends in Qualitative Research*, v.2, p. 297-311, <https://doi.org/10.3636/ntqr.2.2020.297-311>
- República de Moçambique (2018). *Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República nº 254, I Série, Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro. Maputo:Imprensa Nacional de Moçambique, E.P.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*, “Edição comemorativa”, Campinas, Editora Autores Associados.
- Soares, L. J. G. & Pedroso, A. P. F. (2013). Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: As Contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educ. temat. digit.*, Campinas, SP v.15 n. 2 p.250-263 maio/ago. 2013 ISSN 1676-2592.

Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolares em Moçambique: O programa de ensino bilingue

José Bento Aleixo¹, Alsone Jorge Guambe² e Luis Miguel dos Santos Sebastião³

¹ CIEP-UÉ. Universidade de Évora, Portugal | jobento.aleixo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-9262-7393>

² Instituto Superior de Estudos de Defesa, Moçambique | alsone.guambe@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6626-8040>

³ CIEP-UÉ. Universidade de Évora, Portugal | lmss@uevora.pt | <https://orcid.org/0000-0001-9039-0097X>

Resumo: O presente estudo intitulado “Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolares em Moçambique: o programa de ensino bilingue”, visa compreender o processo de implementação do Ensino Bilingue no sistema de ensino moçambicano, respondendo à questão “Quais os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento do programa de ensino bilingue em Moçambique?”. Numa pesquisa baseada no paradigma interpretativista, de carácter exploratório e abordagem qualitativa, foram analisados documentos relativos ao ensino bilingue. Através de entrevistas semi-estruturadas efectuadas a membros seniores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, professores, directores das escolas e membros de Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias de dois distritos, um com apoio de parceiros e outro sem apoio de parceiros, todos envolvidos no ensino bilingue, os dados recolhidos que foram sujeitos à análise de conteúdo do qual se concluiu que a língua é apenas um dos factores causadores do desperdício e abandono escolares. São factores facilitadores da implementação da modalidade bilingue a existência de recursos humanos, docentes e não docentes, parceiros para a educação e comunidades das zonas rurais que pressionaram a introdução de turmas bilingues nas escolas. Enquanto que, a não aceitação, o desconhecimento da filosofia desta modalidade e a pobreza, constituem-se em factores inibidores. Para a redução do impacto dos factores inibidores, sugere-se maior investimento na disseminação e a inclusão das línguas moçambicanas na formação de alguns profissionais como médicos e jornalistas.

Palavras-chave: Ensino bilingue; Sistema de ensino; Língua materna; Escola; Moçambique.

A Public Policy to Combat School Failure and Dropout in Mozambique

Abstract. The present study entitled “A public policy to combat school failure and dropout in Mozambique: the bilingual education program”, aims to understand the process of implementing Bilingual Education in the Mozambican education system, answering the question “What are the challenges and opportunities for the development of the bilingual education program in Mozambique?”. In a research based on the interpretive paradigm, with an exploratory character and a qualitative approach, were analyzed documents related to bilingual education. Through semi-structured interviews with senior members of the Ministry of Education and Human Development, teachers, school directors and members of District Services for Education, Youth and technologies from two districts, one with partner support and the other without partner support, all involved in bilingual education, were collected data that were subjected to content analysis from which it was concluded that language is just one of the factors that cause school waste and dropout. Factors that facilitate the implementation of the bilingual modality are the existence of human resources, both teaching and non-teaching, partners for education and communities in rural areas that pressured the introduction of bilingual classes in schools. While non-acceptance, and the lack of knowledge about the philosophy of this modality and poverty, are inhibiting factors. To reduce the impact of inhibiting factors, it is suggested greater investment in the dissemination and inclusion of Mozambican languages in the training of some professionals such as doctors and journalists.

Keywords: Bilingual education; Education system; Mother tongue; School; Mozambique.

1. Introdução

O processo de educação em Moçambique foi evoluindo ao longo dos tempos, acompanhando a dinâmica do desenvolvimento socioeconómico do país, melhorando as suas técnicas e tornando a educação mais abrangente e acessível a cada vez mais crianças.

No entanto, as taxas de desperdício consubstanciadas por reprovações e abandono escolares eram elevadas, de acordo com Patel (2006), chegavam a exceder a fasquia dos 90%.

Estudos encomendados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) concluíram que tais níveis de desperdício nos primeiros anos de escolarização, eram causados pelo problema da língua usada nas escolas, para comunicação entre professores e alunos num ambiente em que a maior parte dos alunos tinham o primeiro contacto com a língua portuguesa somente na escola, (Benson, 1997).

Para solucionar este problema, em 2003, foi introduzido o ensino bilingue no sistema de ensino básico moçambicano, e iniciado a sua expansão pelas províncias do país, enquadrado no processo de reforma educacional objectivando para além da melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos, a retenção da criança na escola com maior enfoque para a rapariga.

Hoje, o país conta com 19 línguas padronizadas em uso em turmas bilingue, 1.908 escolas envolvidas no processo de ensino bilingue, 3.853 professores a ensinar a 244.739 crianças a ver o mundo e a interpretá-lo na sua própria língua (MINEDH, 2019). E decorridos quase 30 anos após o lançamento da primeira experiência do ensino bilingue, julga-se ser o momento oportuno para se saber quais os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento do programa de ensino bilingue em Moçambique? O objectivo é de compreender o processo de implementação do Ensino Bilingue no sistema de ensino moçambicano.

2. Situação Linguística Moçambicana

A população de Moçambique é de 27.909.798 habitantes (INE, 2019), com uma diversidade linguística que constitui um verdadeiro mosaico de riqueza étnico-cultural, parte considerável dela fala mais de uma língua de origem bantu devido a casamentos mistos, entre nubentes de etnias diferentes e/ou a migrações das pessoas, (Chibutane, 2012). A tabela 1 mostra a taxa bruta do multilinguismo por área de residência.

Tabela 1. Taxa bruta de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo da população de mais de 5 anos por área de residência.

Área de residência	Monolinguismo	Bilinguismo	Multilinguismo
Total	70.9	24.6	4.5
Urbana	48.9	41	10.1
Rural	81.1	17	1.9

Fonte: Adaptado a partir de dados do INE (2013).

A tabela 1, mostra que a taxa de monolinguismo é alta nas áreas rurais, o que significa que nestas áreas, as misturas étnicas são muito reduzidas.

Quanto à população com idades compreendidas entre os cinco e os nove anos de idade, 83.7% tinha uma língua bantu como língua materna, 11.4% tinha a língua portuguesa e um total de 4.8% declarou ter outras línguas estrangeiras e desconhecidas como língua materna (INE, 2013).

As zonas urbanas, onde as convergências étnicas são grandes as taxas de bilinguismo e multilinguismo são maiores. Na Província de Maputo, 43.9% da população é monolíngue, 45.2% bilingue e 10.9% é multilingue (INE, 2013).

3. Modelos do Ensino Bilingue

Ensino bilingue é o processo de aquisição de conhecimentos científicos feito em duas línguas (Sheffler, 1973). Ouane e Glanz (2011) apresentam três tipos de modelos de educação relacionados com aplicação de línguas, usados em países africanos: modelo substractivo, modelo de Transição, e modelo aditivo.

Apesar de ligeiras diferenças nas denominações dos modelos apresentados por diferentes autores, eles coincidem nos seus conceitos, que a seguir se apresentam.

3.1 Modelo Subtractivo

Também conhecido como modelo de submersão, em África foi característico de países lusófonos e francófonos usado desde o período colonial visando conferir aos nativos o estatuto de “assimilados” (Romaine, 2001). Este modelo, tinha como objectivo a retirada o mais rápido possível dos alunos do uso das línguas maternas, para passar para L2¹ como meio de aprendizagem. Muitas vezes, isso envolvia entrada directa para a L2 desde o primeiro ano de escolaridade. Em Moçambique, este modelo vigorou até o ano 2004.

3.2 Modelo de Transição

Iniciado nos anos 70 em países anglófonos como a Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália, Canadá, entre outros, visava acomodar os filhos de imigrantes falantes de outras línguas e tinha um carácter assimilacionista. Este modelo consiste em usar a L1² para trazer a criança ao nível de proficiência capaz de compreender as matérias em L2 (Heugh, 2011).

Em função da rapidez com que a transição é feita, são consideradas duas variantes para o modelo de transição:

- *Saída Precoce*

Também conhecido por *weak bilingual*, projectado para a fluência numa única língua-alvo, a L2, geralmente a língua oficial. Os alunos começam o processo de ensino e aprendizagem com a língua materna como meio de ensino enquanto a língua oficial é dada como disciplina e gradualmente vão efectuando a transição para a língua oficial como meio de instrução (Heugh, 2011; Ouane & Glanz, 2011).

- *Saída Tardia*

A L1 é usada como meio de educação para além dos três anos, até os cinco ou seis anos, só depois é que a L2 passa a ser usada como meio de ensino (Heugh, 2011; Ouane & Glanz, 2011).

¹ Língua Segunda, adquirida em adição à língua materna, em Moçambique, L2 é língua oficial, a língua portuguesa.

² Língua Primeira, língua materna, para maior parte dos moçambicanos, é uma língua de origem bantu.

Este modelo tem a vantagem de conferir bases mais sólidas para uma melhor aprendizagem da L2, porém a grande desvantagem é o facto de não permitir o contínuo desenvolvimento da L1 das crianças, visto a L1 ser abandonada com a adopção da L2 como meio de ensino no fim do ensino primário.

3.3 Modelo Aditivo

Este modelo visa o ensino de duas ou mais línguas, inicia-se o processo de ensino e aprendizagem com a L1 como meio de educação e a L2 como disciplina, quando a L2 passa a meio de educação, a L1 não é retirada do processo, continua a ser dada em sala de aulas como disciplina. Este modelo, também conhecido como *strong bilingual model* permite que o aluno alcance alto nível de proficiência em ambas as línguas (Heugh, 2011).

4. Modelo Moçambicano do Ensino Bilingue

Em Moçambique, o ensino bilingue acontece na escola primária, onde é usado o modelo transição com características de manutenção. Este modelo consiste no uso das L1 das crianças nos primeiros anos de escolaridade enquanto paralelamente aprendem a língua portuguesa. Findos três anos de escolaridade, a língua portuguesa vai gradualmente tomando o lugar de meio de ensino, antes ocupado pelas L1, que passam a ser dadas como uma disciplina. Após 3 anos de escolaridade, na 4ª classe, supõe-se que a criança tenha adquirido habilidades que lhe permitam continuar os estudos na língua portuguesa.

5. Metodologia

Para compreender o processo de implementação do Ensino Bilingue no sistema de ensino moçambicano, efectuou-se um estudo dividido em duas fases, revisão de literatura e parte empírica.

A revisão de literatura constituiu a parte teórica do estudo, onde se apresentam os conhecimentos existentes sobre o ensino bilingue, frutos duma pesquisa bibliográfica e documental. Concordando com Laville e Dionne (1999), foi efectuada recolha e análise de materiais constituídos por livros, artigos, teses bem como relatórios de avaliações do processo de implementação do ensino bilingue efectuados por especialistas e auditores tanto internos como externos ao processo. Consultou-se também legislação moçambicana sobre o assunto, desde a Constituição da República às diferentes leis que regulam o sistema de ensino em Moçambique bem como relatórios e documentos emitidos pelo MINEDH.

Os dados recolhidos dos documentos apontados foram sujeitos à análise crítica e reflexiva. Depois, efectuou-se o trabalho de campo, visando explorar os conhecimentos e experiências de pessoas que deram seu contributo na idealização, estudos e gestão do processo de implementação e expansão do ensino bilingue, isto é, concordando com Creswell (2003), uma das características de estudo qualitativo, onde os dados descritivos foram recolhidos com o intuito de aprender mais.

O acesso ao campo, foi facilitado por um antigo colega de trabalho e amigo que trouxe para a linha de contacto um gestor do MINEDH, que veio a tornar-se uma figura de grande importância pois permitiu estabelecer outros contactos, segundo a técnica de *Snowball*, que consistiu no contacto por parte do pesquisador de um pequeno grupo de membros com características capazes de fornecer informação relevante para a pesquisa, e a partir desses obter contacto com terceiros, (Walliman, 2006), e assim foi a recolha de dados empíricos no MINEDH, Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) da Província de Maputo, e em três dos oito distritos da Província de Maputo.

Os professores entrevistados durante o Seminário de Capacitação de Professores que teve lugar no distrito da Manhiça, foram escolhidos por conveniência. Tratou-se, pois, de uma amostra não-probabilística, uma “amostra formada em função de escolha explícita do investigador” (Laville & Dionne, 1999, p. 170).

A escolha dos distritos, baseou-se no facto seguinte, dos oito distritos da Província de Maputo, quatro têm as escolas com turmas bilingue, apoiadas por um parceiro da educação³, que é a Agência de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e as escolas dos restantes quatro distritos, são assistidos pelo MINEDH. Este facto, despertou interesse que levou a optar pela escolha de distritos vivenciando cada uma das duas condições.

O terceiro distrito, o distrito da Manhiça, foi onde durante três dias ocorreu o Seminário de capacitação de professores bilingue, no decurso do qual houve interacção com professores em capacitação e respectivos formadores.

A escolha das escolas para o estudo, foi feita segundo o critério de escolas com ensino bilingue em funcionamento há pelo menos cinco anos.

A identificação dos participantes neste estudo (e o seu recrutamento) aconteceu conforme a estratégia de amostragem por cadeias de referência, ou seja, utilizando-se, para o recrutamento destes sujeitos, a técnica metodológica *snowball* também chamada *snowball sampling* (Biernacki & Waldorf, 1981).

Por razões éticas, foram atribuídos a cada participante um código alfanumérico, onde a letra corresponde à inicial do grupo a que inclui o participante de acordo com a função desempenhada em relação ao programa de ensino bilingue, que são: T – “Técnico”, académicos que desenvolvem actividades no MINEDH, e na ADPP; D – “Decisor”, elementos com poder de decisão ao nível do MINEDH e DPEDH da província de Maputo; G – “Gestor” membros de direcção do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologias (SDEJT) e escolas visitadas; P – “Professor” professores da modalidade bilingue e os que frequentaram o seminário de capacitação. O número foi de atribuição sequencial.

5.1 Entrevistas

A recolha de dados empíricos foi feita através de entrevistas e concordando com Bogdan e Biklen (2007), sendo uma pesquisa qualitativa, não foram levadas para o campo hipóteses para testar.

³ Parceiros, são Organizações Não Governamentais (ONG), ligadas a educação e que possuem capacidade financeira, têm ou contratam técnicos, nacionais ou estrangeiros, especializados nas várias áreas da educação. Trabalham em coordenação com o MINEDH, de acordo com o programa do ministério apoiando técnica e financeiramente as suas actividades.

As entrevistas foram semi-estruturadas, onde apoiando em algumas perguntas iniciais se deu início à conversa que se seguiu em função das respostas obtidas, sem, no entanto, se distanciar dos objectivos, como referem Laville e Dionne (1999) e Stake (2009), o que permitiu recolher um grande volume de informação e através de perguntas de insistência esclarecer situações que afiguraram menos claras.

As perguntas abertas, permitiram aos entrevistados expressar livremente suas ideias, sentimentos e emoções. E alguns participantes falavam com paixão, sem esconder a fé com que defendiam suas ideias, demonstrando reviver as emoções experimentadas, ilustravam o que diziam com situações vivenciadas, o que segundo Stake (2009, p. 82), “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”.

As entrevistas foram todas presenciais, previamente marcadas e agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, que foi informado dos objectivos da entrevista, bem como da liberdade de responder ou não às questões que lhes foram colocadas. Com a autorização dos mesmos, as entrevistas foram gravadas em suporte magnético e posteriormente transcritas, tendo sido submetidas à análise de conteúdo com a ajuda do software de análise qualitativa de dados WebQDA.

Foram efectuadas 14 entrevistas sendo seis a membros decisores do MINEDH e DPEDH, três a técnicos envolvendo no ensino bilingue, quatro a chefes de SDEJT e directores de escolas e cinco a professores de modalidade bilingue.

6. Resultados

Foram estabelecidas categorias prévias, e no processo da análise, algumas delas foram reformuladas e ajustadas, enquanto que outras novas emergiram dos dados para acolher elementos novos que as entrevistas trouxeram e que se afiguraram significativos (Bardin, 2011). No fim acharam-se nove categorias das quais emergiram 28 subcategorias as quais couberam 260 Unidades de Registo. Como representado na figura 1.

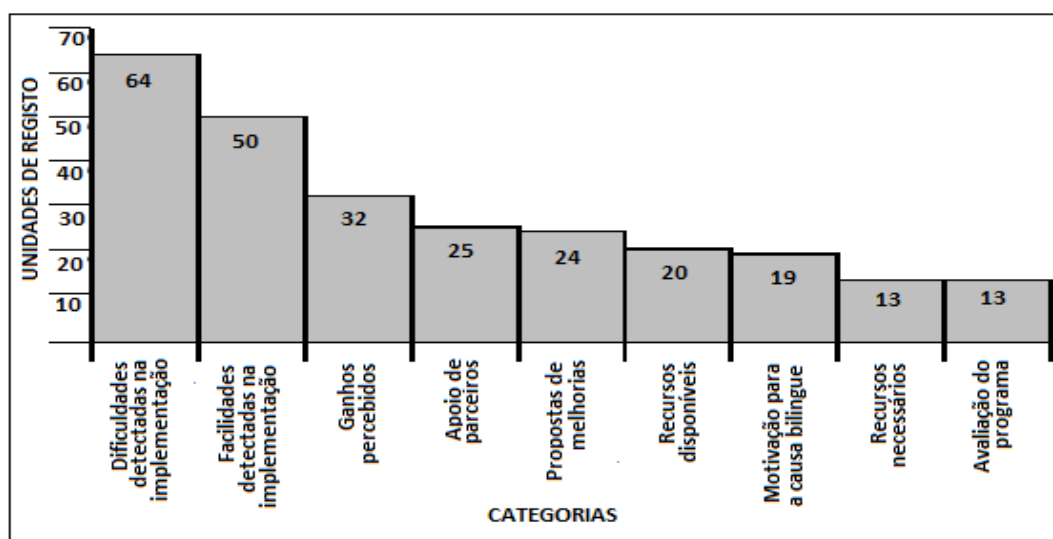


Fig. 1. Gráfico de categorias em função das unidades de registo

Concordando com Souza, Costa Moreira e Souza (2013), foi considerada a ideia tanto mais significativa, quanto maior a sua frequência contabilizada com apoio do webQDA.

Assim sendo, no gráfico da figura 1, pode-se verificar que a categoria “Dificuldades detectadas na implementação do programa” onde estão inscritos os factores de constrangimento da implementação do programa de ensino bilingue, apontados pelos participantes das entrevistas, foi a que teve maior frequência, 23,79% do total das frequências obtidas pelas categorias, enquanto que a categoria “Recursos necessários” que faz referência aos recursos considerados necessários para uma implementação do ensino bilingue de acordo com o planificado, porém, não disponíveis e a categoria “Avaliação do programa” que se refere às opiniões formadas sobre aspectos relacionados com o programa de ensino bilingue, são as categorias com frequências mais baixas, 4,83% cada uma.

Desta figura, pode-se inferir à partida que os respondentes atribuíram importância às dificuldades que enfrentam na implementação do programa de ensino bilingue.

6.1 Dificuldades Detectadas na Implementação do Programa

Com seis subcategorias, esta categoria aborda factores causadores de constrangimento no processo da implementação do programa de ensino bilingue. O estabelecimento desta categoria, visou trazer o ponto de vista dos participantes sobre factores tidos como inibidores ao processo de implementação e expansão do ensino bilingue.

A subcategoria “Factores sociais dificultadores”, que se refere às características da vida social, teve frequência mais alta, 28,13%. Nela são abordadas características como a pobreza causada pela falta de emprego sedentário, que faz com que muitas famílias tenham que migrar frequentemente, a baixa renda, que obriga as crianças a desenvolver actividades remuneradas para ajudar aos pais, (G5_5_1) a deficiente rede escolar, que obriga as crianças a percorrer longas distâncias da casa à escola e vice-versa, como refere Benson (1997).

6.2 Facilidades Detectadas na Implementação do Programa

Dividida em quatro subcategorias, nesta categoria foram abordados factores que facilitam a implementação do programa em estudo.

Em nove das 14 entrevistas realizadas, os participantes referiram 23 vezes aspectos que dão a entender que a reacção positiva das comunidades, de modo particular as das zonas rurais, contribuiu para facilitar a implementação do ensino bilingue. A aceitação das comunidades rurais ao programa do ensino bilingue foi marcada pela exigência e pela pressão manifestada no sentido de se introduzir a modalidade bilingue e mesmo à revelia da Direcção Provincial de Educação algumas comunidades introduziram o ensino bilingue nas suas escolas (T5_69_2; D2_6_1).

6.3 Dificuldades Detectadas na Implementação do Programa

As categorias “Dificuldades detectadas na implementação do programa de ensino bilingue” e “Facilidades detectadas na implementação do programa de ensino bilingue” têm cada uma, uma sub-categoria que se refere às reacções das comunidades, abordando reacções dificultadoras e facilitadoras respectivamente. À primeira vista este antagonismo parece demonstrar algum conflito de opiniões, porém, estas situações foram verificadas em espaços temporais distintos, de acordo com D5, “no período da experimentação nós acabamos por ter uma expansão não programada porque as comunidades pressionavam exigindo mais escolas com o ensino bilingue [...]”, (D5_6_1).

Depois do período da expansão, houve uma tendência estacionária, ao que se seguiram focos de regressão como o reportado no relatório final da 1ª supervisão pedagógica do ensino bilingue de 2018, da Direcção Nacional do Ensino Primário (DINEP) do MINEDH, segundo o qual há escolas onde o ensino bilingue foi descontinuado, sem que os SDEJT e a DPEDH tivessem conhecimento.

6.4 Ganhos Percebidos

Visando identificar de acordo com a visão dos entrevistados os ganhos conseguidos com a implementação e expansão do ensino bilingue em Moçambique, na categoria “ganhos percebidos”, foram abordados o que se considera resultados positivos visíveis, obtidos como fruto do referido programa, que são: Participação nas aulas, aproveitamento pedagógico, assiduidade e retenção, preservação da identidade cultural.

O aproveitamento pedagógico e retenção da criança na escola, são dois dos aspectos que mais pesaram para a introdução do ensino bilingue, e neste estudo, estas duas das cinco subcategorias somam 63,13% do total de frequências da categoria em discussão.

Para os entrevistados, o aproveitamento dos alunos da modalidade bilingue é melhor se comparado com os alunos da modalidade monolingue (G4_6_2).

Assiduidade e retenção – o nível de desistência registou um ligeiro decréscimo, o que é visto como sinal de que a modalidade bilingue está a responder positivamente ao combate às reprovações e ao abandono escolares.

6.5 Apoio de Parceiros

A categoria “Apoio de parceiros” tem como subcategorias, as quatro áreas de actuação dos parceiros, a formação de professores, produção de materiais, melhoria da qualidade de vida dos alunos e a expansão da modalidade bilingue.

Os parceiros para a educação jogam um papel muito importante na vitalização do Sistema Nacional da Educação (SNE) em geral e na implementação e expansão da modalidade bilingue em particular. “O dia em que efectivamente, por exemplo, ficarmos sem os parceiros, vai ser um grande desafio de facto”, (D2_1_2 - D2_2_5).

Para além do financiamento ao sistema de educação por parceiros internacionais, quando se fala em parceiros para a educação concretamente na modalidade bilingue, refere-se à duas organizações que trabalham na área de literacia:

- A *United States Agency for International Development* (USAID) com seu programa “Vamos ler” que actua desde fevereiro de 2018 nas províncias de Nampula e Zambézia e fornece apoio técnico, logístico e financeiro para a implementação da modalidade bilingue através das línguas Chuwabo, Lomwe, Macua e portuguesa.
- A ADPP, que com seu projecto *Food For Knowledge* (FFK), actua na Província de Maputo, expandiu a modalidade bilingue em quatro dos oito distritos da Província, onde trabalha desde fevereiro de 2017, nas áreas de literacia e nutrição.

Os dois parceiros acima identificados, contribuíram para a expansão da modalidade bilingue como demonstra o gráfico da figura 2.

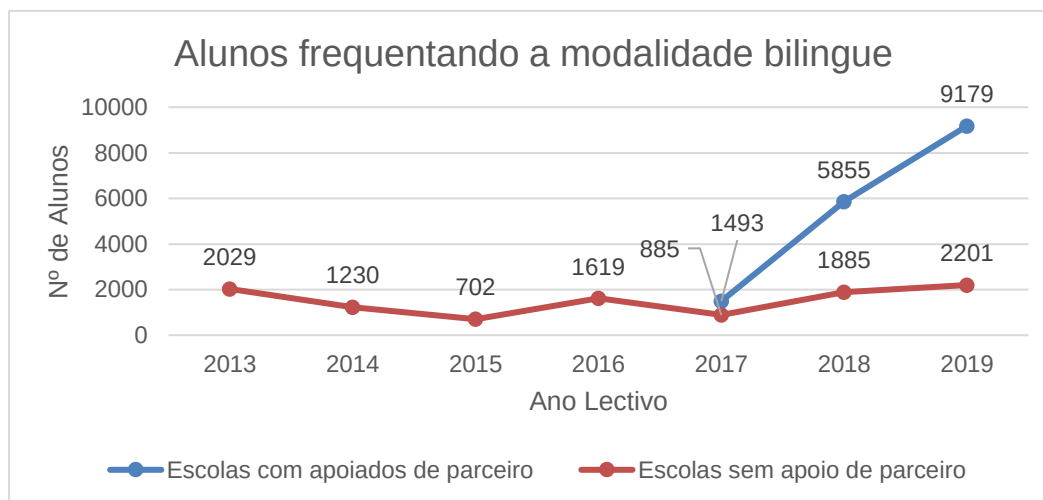


Fig. 2. Comparação de número de alunos de modalidade bilingue que na Província de Maputo frequentam escolas com apoio e sem apoio da ADPP-FFK

Fonte: Adaptado da base de dados da Educ Stat (MINEDH, 2019)

O gráfico da figura 2, representa a evolução do número de alunos que frequentaram a modalidade bilingue desde 2013.

Até finais do ano lectivo 2016, todas as escolas de todos os distritos da Província de Maputo, para efeitos do ensino bilingue, dependiam totalmente do esforço financeiro que a DPEDH da província recebia do MINEDH.

7. Conclusões

O ensino bilingue está em curso em todas as províncias do país e nos primeiros anos da sua introdução verificou-se um crescimento acentuado de escolas e alunos que aderiam a este ensino, mas com o andar dos tempos verifica-se uma desaceleração ao nível de aderência.

Os problemas do insucesso e abandono escolares, que se verificam em cada escola do país, mesmo os originados por alguns factores comuns, são acompanhados por factores étnico-culturais característicos de cada grupo populacional, associados às condições sócio-económicas de cada província ou distrito.

São vários os factores que contribuem para o insucesso e o abandono escolares, entre eles tem-se:

1. Problema linguístico; o currículo do sistema de ensino moçambicano, obedeceu desde o tempo colonial ao modelo de ensino substractivo, voltado para o uso da língua portuguesa desde o primeiro dia de aulas.
2. Problemas étnico-culturais; actividades tradicionalmente acoetidas às crianças, coincidem com o período lectivo, isto faz com que as crianças falem às aulas durante dias, resultando em casos de desistência ou reprovação.

Dos vários factores que contribuem para o insucesso e abandono escolares, o governo elegeu o problema da língua e para resolvê-lo, em 1990, introduziu no sistema de ensino a modalidade bilingue em línguas moçambicanas, língua portuguesa e língua de sinais moçambicana.

A implementação do programa de ensino bilingue, é influenciada por factores facilitadores e inibidores que a seguir se elencam:

7.1 Factores facilitadores

1. Existência de recursos humanos disponíveis e motivados para o ensino bilingue;
2. Comunidades rurais favoráveis à implementação do ensino bilingue;
3. Ganhos alcançados, que servem como factores demonstrativos de aplicação de uma política acertada, são exemplos:
 - a. O aproveitamento pedagógico dos alunos da modalidade bilingue ser melhor que os da modalidade monolíngue;
 - b. O nível de desistência ter registado um decréscimo.
4. Existência de parceiros que dão apoio, financiando a aquisição de materiais, construção de escolas, implementando e expandindo o programa de ensino bilingue, aliviando o fardo que seria suportado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;
5. Existência da legislação que regula o processo de ensino bilingue;

7.2 Factores inibidores

1. Deficiente disseminação, condiciona o nível de aceitação do ensino bilingue;
2. Desistência motivada pela pobreza, falta de emprego sedentário;
3. Falta do uso das línguas moçambicanas na comunicação social.

8. Sugestões

Para melhorar o processo de difusão das línguas moçambicanas, fazendo com que elas sejam usadas não só para comunicação interétnica, mas também para veicular informação étnico cultural e científica, preservando a riqueza e identidade culturais sugere-se:

1. Maior investimento na disseminação da filosofia do programa de ensino bilingue, envolvendo todas as esferas da sociedade;
2. A inclusão das línguas moçambicanas na formação de profissionais, principalmente os que trabalham de forma directa com as comunidades falantes dessas línguas, como pessoal médico e jornalistas;
3. Edição e publicação de obras em línguas moçambicanas, esse facto encorajaria os autores moçambicanos a escreverem nas línguas moçambicanas;
4. Que sejam incentivadas a criação e inclusão de programas infanto-juvenis em línguas moçambicanas nos meios de comunicação como a rádio e televisão.

No campo de pesquisas, sugere-se que, se façam estudos comparativos sobre o desempenho dos alunos oriundos de turmas bilingue e monolíngue frequentando o ensino secundário.

9. Referências

- Bardin, I. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edição revista e ampliada. Edições 70, 281p.
- Benson, C. J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência da escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. INDE.
- Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, vol. nº 2, November. 141-163p.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education An Introduction to Theory and Methods*. 5th ed. Parison.
- Chibutane, F. (2012). *Panorama linguístico moçambicano: Análise dos dados do III recenseamento geral da população e habitação 2007*. INE.
- Heugh, K. (2011). Theory and practice – language education models in Africa: research, design, decision-making and outcomes, In: (org.) A. Ouane, & C. Glanz, *Optimising learning, education and publishing in africa: the language factor a review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-saharan Africa*. (pp. 105- 156), UIL/ADEA.
- INDE/MINEDH. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB): Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. INDE.
- INDE/MINEDH. (2003). *Programa do ensino básico*. INDE.
- INE (2013). *Panorama sociodemográfico de Moçambique*. INE – Direcção de Estatística Demográfica, Vitais e Sociais.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. UFMG.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2011). *Optimising learning, education and publishing in africa: the language factor a review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-saharan Africa*. UIL/ADEA.
- Patel, S. A. (2006). *Olhares sobre a educação bilingüe e seus professores em uma região de Moçambique*. UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem. [s.n.].
- Romaine, S. (2001). *Bilingualism* 2nd ed. Blackwell publishers, Ltd.
- Souza, N. F., Costa, P. A., Moreira, A., & Souza, D. N. (2013). *WebQDA - Manual do utilizador*, ISBN: 978-959-97392-3-9. Universidade de Aveiro.
- Stake R. E., (2009). *A arte de investigação com estudo de caso*, 2ª edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walliman, M. (2006). *Social research methods*. SAGE Publications.

Desarrollo del aprendizaje y contenidos nucleares en un Máster de investigación online

Juan Luis Cabanillas García¹, Ricardo Luengo González² y José Luis Carvalho³

¹ Facultad de Educación de Badajoz, España. | jucabanil@alumnos.unex.es
| <http://orcid.org/0000-0001-8458-3546>

² Facultad de Educación de Badajoz, España. | rluengo@unex.es |
<http://orcid.org/0000-0003-4349-8606>

³ Facultad de Educación de Badajoz, España. | jlrc@unex.es |
<http://orcid.org/0000-0001-6384-7821>

Resumen: La educación online crece a pasos agigantados y cada vez son más las universidades que deben adaptar su oferta formativa para ofrecer titulaciones online. Pero esto, no supone una tarea sencilla, ya que tanto el profesorado como el alumnado, deben adaptarse a los cambios que supone el uso de este modelo educativo con la educación presencial. La investigación se ha desarrollado en una de las titulaciones de postgrado de la Universidad de Extremadura, que se desarrolla de forma virtual. En concreto, el Máster Universitario de Investigación en Formación del Profesorado y TIC. El objetivo general de investigación ha sido: "Determinar qué cambios se producen en el aprendizaje hacia la investigación, el conocimiento y uso de los recursos TIC y en los conceptos fundamentales observados en el Máster". Han participado un total de veintiún estudiantes en la investigación. La investigación se ha desarrollado en dos fases, un estudio piloto y uno definitivo. El diseño de investigación se ha basado en el análisis de contenido, en la Teoría de los Conceptos Nucleares y las Redes Asociativas Pathfinder para el análisis de datos. Se realizaron dos tomas de datos, una al inicio y otra al final del curso. Se diseñaron y validaron una tabla de categorías, un cuestionario de respuesta abierta y una entrevista estructurada para la realización de la toma de datos. Las principales conclusiones obtenidas, han sido que las actividades colaborativas son muy importantes en el e-learning, al igual que el uso de las TIC, siendo principalmente utilizadas para la comunicación y para el análisis de datos. El alumnado posee un conocimiento de recursos TIC básico. Los principales problemas detectados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se centran en el profesorado y en la organización.

Palabras clave: Educación a distancia; Aplicación de las TIC en el aprendizaje; Educación superior; Problemas de aprendizaje; Análisis cualitativo.

Development of learning and core content in an online research Master

Abstract: Online education is growing by leaps and bounds and more and more universities must adapt their training offer to offer online degrees. But this is not an easy task, since both teachers and students must adapt to the changes involved in the use of this educational model with face-to-face education. The research has been developed in one of the postgraduate degrees of the University of Extremadura, which is developed virtually. Specifically, the University Master's Degree in Research in Teacher Training and ICT. The general objective of the research has been: "To determine if there is a change in learning towards research, knowledge and use of ICT resources and in the fundamental concepts observed in the Master". Twenty-one students have participated in the research. The research has been developed in two phases, a pilot study and a definitive one. The research design has been based on content analysis, on the Theory of Nuclear Concepts and Pathfinder Associative Networks for data analysis. Two data collections were taken, one at the beginning and the other at the end of the course. A category table, an open response questionnaire and a structured interview were designed and validated for data collection. The main conclusions obtained have been that collaborative activities are very important in e-learning, as well as the use of ICT, being mainly used for communication and data analysis. The students have a basic knowledge of ICT resources. Among the main problems detected in the teaching / learning process, they stand out in the teaching staff and in the organization.

Keywords: Distance education; Application of ICT in learning; Higher education; Learning problems; Qualitative analysis.

1. Introducción

Son cada vez más las universidades que adaptan su oferta formativa a la enseñanza online. En concreto, en la Universidad de Extremadura oferta un total de treinta másteres con formación presencial, once de formación semipresencial y seis virtuales. No obstante, se espera que este número se incremente en los próximos años, tal y como sucede a nivel mundial.

En concreto, la investigación realizada se ha enfocado en el Máster Universitario de Investigación en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Es un Máster que aglutina conocimientos en las diferentes áreas de la formación del profesorado y de la investigación, con asignaturas de metodología y análisis estadístico, de conocimiento de recursos TIC y plataformas virtuales educativas, asesoramiento educativo e historia comparada, junto a la realización de Trabajo Final de Máster (TFM) que debe elaborarse a través del contacto virtual con el tutor¹.

Ante las dificultades y problemas observados en la formación online, como son, tal y como nos indica Cabero (2006), el requerimiento de al menos un nivel competencial básico en el uso de recursos TIC por parte de alumnado y profesorado, requiere que el alumnado pueda trabajar de forma autónoma, supone soledad y ausencia de contacto físico y suele tener profesorado poco formado en este modelo educativo, se planteó el problema de investigación: “¿De qué forma se genera un cambio en el aprendizaje hacia la investigación, el conocimiento y uso de los recursos TIC y en los conceptos fundamentales observados en el Máster?” A partir de él, se diseñaron los objetivos de investigación que le dieran respuesta:

- Observar la evolución del aprendizaje en recursos TIC en el contexto de la investigación y la educación.
- Analizar la percepción del alumnado sobre la formación online y sus modelos predominantes.
- Comprobar la evolución en la resolución de problemas de enseñanza/aprendizaje en un Máster online.

1.1 TIC y Aprendizaje Online

Las TIC están muy vinculadas con los modelos educativos online y son consideradas como esenciales para su buen desarrollo (Seoane et al., 2006) requiriendo un uso intensivo de éstas (Rivera et al., 2017). Se muestra por tanto, indispensable, que el alumnado y profesorado que participa en esta modalidad de enseñanza/aprendizaje, posea un nivel de conocimiento básico de recursos TIC, o al menos, conozca aquellos que son fundamentales para poder funcionar de forma adecuada, como son las que permiten la comunicación, la plataforma virtual sobre la que se desarrolla el curso, aquellas que dan soporte para realizar las actividades docentes, como son los procesadores de texto y las herramientas de búsqueda en Internet, siendo una de las componentes más importantes de la competencia digital docente (Cabanillas, Luengo et al., 2020).

Las TIC permiten que se puedan desarrollar actividades colaborativas, siendo necesarias en el e-learning para motivar e incentivar al alumnado (Scagnoli, 2005) y que se muestren como indispensables (Cabero y Gisbert, 2005). Además, son actividades que ayudan a captar los significados y conceptos esenciales para un aprendizaje significativo (Moreira, 2010) pudiendo suponer una gran ayuda en estudios de educación superior, como el Máster objeto de estudio de nuestra investigación, cuyos contenidos presentan una relativa complejidad.

¹ Los planes docentes pueden ser consultados en la dirección: <https://www.unex.es/conoce-la-ueex/centros/educacion/titulaciones/info/asignaturas?id=0623>

Por otra parte, a medida que más se utilizan los recursos TIC, se obtiene un mejor conocimiento de estos (Cabanillas et al., 2018; 2019) por lo que la propia interacción que se produce en el e-learning con las herramientas y recursos utilizados, mejorará su conocimiento. Es por tanto recomendable evaluar el nivel de conocimiento y de competencia digital en el alumnado que inicia un curso online, para detectar posibles deficiencias durante el aprendizaje, que pueden ser corregidas con formación previa.

1.2 La Teoría de los Conceptos Nucleares y las Redes Asociativas Pathfinder

De acuerdo con Cabanillas, Veríssimo et al. (2020a) la Teoría de los Conceptos Nucleares (TCN) (Casas, 2002; Casas y Luengo, 2013; Luengo, 2013) se basa en el marco teórico general de la Ciencia Cognitiva. Esta teoría menciona que el conocimiento se construye a partir de la conexión de pequeños nodos, que se unen formando una especie de red.

Cada uno de estos nodos, equivale a una estructura estable de conocimiento, pudiendo relacionarse entre sí y con los nuevos conceptos a adquirir. Al aprender un nuevo concepto, se produce un cambio en la estructura cognitiva previa. Los conceptos nucleares, son aquellos que poseen un mayor número de conexiones en la red, construyendo el conocimiento y los nuevos aprendizajes a partir de ellos (Veríssimo et al., 2017). Para realizar la representación gráfica de 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

A continuación, se detallarán el diseño de investigación utilizado, los participantes del estudio, los procedimientos y el instrumento utilizado para la toma de datos.

2.1 Diseño de Investigación

La investigación se ha ejecutado en dos fases. La primera fase (estudio piloto) sirvió para elaborar la tabla de categorías y darle validez, para poder ser utilizada en la segunda fase (estudio definitivo).

El diseño de investigación utilizado, se ha basado en la metodología cualitativa, mediante el uso del análisis de contenido. Siguiendo la propuesta de Bardín (1996) quien fue uno de los principales impulsores de esta propuesta. El análisis de contenido se basa en las diferentes técnicas que analizan los procesos comunicativos. En el caso de nuestra investigación, se utilizará un análisis descriptivo, mediante el uso de procedimientos sistemáticos para describir el contenido de los textos que se pretenden analizar.

El proceso para la elaboración de las categorías, es en primer lugar deductivo, a través del análisis de la Memoria Verifica del Máster, seleccionando las categorías de estudio fundamentales. Por otro lado, es inductivo, mediante la construcción de categorías emergentes que surgen al realizar el análisis de datos (Arbeláez y Onrubia, 2014). Para la obtención de los resultados, nos apoyaremos en la TCN y las RAP. El uso de estas técnicas, ya ha sido utilizado en investigaciones previas (Cabanillas, Veríssimo et al., 2020a; Cabanillas, Veríssimo et al., 2020b) sirviendo de apoyo a la metodología cualitativa.

2.2 Participantes

Para el desarrollo de la investigación, han participado un total de 21 alumnos y alumnas del grupo/clase del Máster. En su mayor parte, eran docentes en activo que querían mejorar su conocimiento y obtener una mejor puntuación para la interinidad. Estaba compuesta en un 57,1% de mujeres y un 42,9% hombres. Entre los rangos de edad, el rango entre 22 y 30 años era el predominante (57,2%), seguido de entre 31 y 39 años (23,8%) y finalmente, el alumnado con más de 39 años (19%).

2.3 Procedimientos

En la figura 1 se muestran los procesos metodológicos desarrollados en el estudio definitivo.

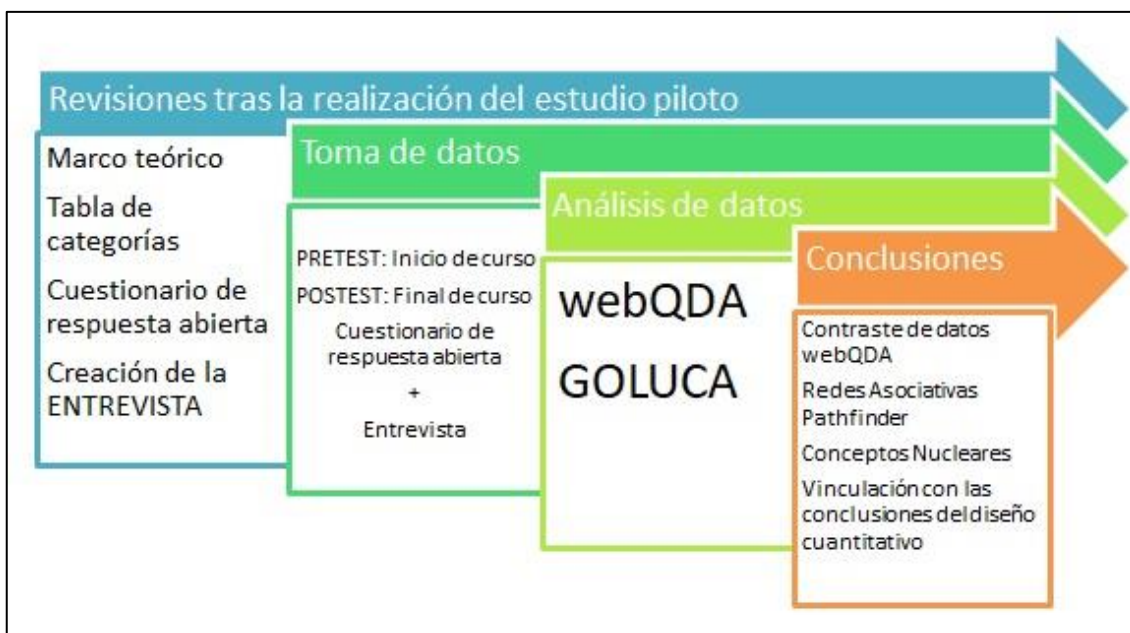


Fig. 1. Procedimientos realizados durante el desarrollo del estudio definitivo.

Se explican a continuación cada una de las fases:

- **Primera fase:** Se realizó la revisión del marco teórico y la adaptación de la tabla de categorías validada en el estudio piloto, Se redactó el guion de la entrevista estructurada y se realizaron adaptaciones en el cuestionario de respuesta abierta.
- **Segunda fase:** Se procedió a la toma de datos, realizando una al comienzo de curso y una al final. En ambas tomas, se le ofrecerá al alumnado el cuestionario de respuesta abierta y se realizarán cinco entrevistas.
- **Tercera fase:** Se realizó la introducción de los datos en webQDA, su categorización y creación de matrices triangulares y cuadrangulares, para su posterior análisis en GOLUCA, que nos permitirá crear las RAP. En el proceso de codificación participaron los tres investigadores, junto a un investigador externo al equipo de investigación, experto en la temática objeto de estudio y que fue alumno del Máster, que ayudó a mejorar la validez y la calidad de la tabla de categorías, siendo entrenado con antelación para realizar la codificación.
- **Cuarta fase:** Se observaron los resultados obtenidos en las RAP elaboradas en GOLUCA.

En la tabla se muestran de forma más completa los pasos desarrollados en la fase 3, que suponen el cuerpo principal del análisis cualitativo.

Tabla 1. Descripción del proceso de análisis de datos (Adaptado de Carvalho y Santos, 2020).

Procedimiento	Herramientas de soporte	Información adicional
1. Transcripción de los contenidos de las preguntas abiertas	Transcribe ²	Se transcribieron las grabaciones de las entrevistas telefónicas
2. Constitución del cuerpo documental	Microsoft Word	Se prepararon las transcripciones de las entrevistas y las respuestas abiertas del cuestionario en documentos de Word
3. Introducción del cuerpo documental en webQDA	webQDA: "Fuentes internas"	Se subieron ficheros de respuesta abierta y entrevistas, tanto del pretest, como del posttest al apartado de fuentes internas de webQDA
4. Pre-lectura del cuerpo documental		Se observó la concordancia entre categorías y subcategorías creadas y se observará si surgen discrepancias
5. Inicio del proceso de codificación de la muestra	webQDA: "Codificación"	Se crearon los "Códigos de árbol" y se comenzará la codificación
6. Creación de clasificaciones	webQDA: "Clasificaciones"	Se insertaron los datos sociodemográficos "Género y edad"
7. Relectura del cuerpo documental y recodificación	webQDA: "Codificación"	Se incluyeron las categorías emergentes surgidas en la codificación en los "Códigos Árbol"
8. Inicio del proceso de cuestionamiento de los datos: a. Análisis de las palabras más frecuentes b. Creación de las matrices cuadrangulares y triangulares	webQDA: "Palabras más frecuentes" y "Matrices cuadrangulares y triangulares"	Se observaron el número de palabras con mayor repetición Se crearon las matrices cuadrangulares para el análisis de contingencia Se crearon las matrices triangulares para exportar a GOLUCA en función de las subcategorías afines
9. Visualización e interpretación de los datos: a. Nube de palabras b. Conteo de las referencias asociadas a los diferentes indicadores c. Cruzamiento e interpretación de los datos d. Interpretación de los datos de las matrices	webQDA: "Nube de palabras" y "Códigos de árbol" Microsoft Excel webQDA: "Matrices"	Se crearon las nubes de palabras para la observación gráfica de los resultados de palabras más frecuentes Se consultaron los mapas de códigos observando el número de referencias de cada una de las categorías Se crearon las tablas y gráficas con las referencias resultantes en función de las categorías y subcategorías exportadas de webQDA en formato pdf

² **Transcribe:** Aplicación web que permite transcribir archivos de audio. <https://transcribe.wreally.com/>

10. Creación de proyectos GOLUCA	de en	GOLUCA: "Creación de Nuevo proyecto"	Se creará un proyecto para cada categoría y subgrupo de categorías
11. Inserción de datos		GOLUCA: "Inserción de datos"	Se insertan los datos exportados de la matriz de webQDA
12. Creación de redes		GOLUCA: "Desenredar la red"	A partir de la pestaña "Desenredar la red" se observará de forma gráfica la creación de la red
13. Visualización e interpretación de los datos		GOLUCA: "Exportar redes en jpg"	Se transforman las redes en formato gráfico para la observación de los nodos nucleares de la red

2.4 Tabla de categorías e instrumento de investigación

En el estudio piloto se elaboró y validó un cuestionario de respuesta abierta y la tabla de categorías que ha servido como base para el estudio definitivo. A su vez, para complementar la información del cuestionario de respuesta abierta, se elaboró un guion para la realización de entrevistas estructuradas al alumnado.

En la tabla se refleja la tabla de categorías, siguiendo el modelo descrito por Cisterna (2005) para la construcción de tablas de categorías, tomando como referencia las categorías, las preguntas de investigación, los objetivos y las subcategorías emergentes.

Tabla 2. Tabla de categorías.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de investigación	Objetivo
Categoría 1: Recursos TIC	1.1 Actividades de investigación con recursos TIC	¿De qué forma se genera un cambio en el aprendizaje hacia la investigación, el conocimiento y uso de los recursos TIC y en los conceptos fundamentales observados en el Máster?	Observar si se produce un cambio en las diferentes actividades de investigación con recursos TIC que utiliza el alumnado durante el desarrollo del Máster
	1.2 TIC como herramienta de obtención de información	¿Se produce un cambio en la apreciación de cómo se obtiene información a través de las TIC durante el desarrollo del Máster?	Valorar si se produce un cambio en la apreciación de cómo se obtiene información a través de las TIC durante el desarrollo del Máster
	1.3 Uso de las TIC	¿Se produce un cambio en el uso que realiza el alumnado de las TIC durante el desarrollo del Máster?	Comprobar si se produce un cambio en el uso de las TIC por parte del alumnado durante el desarrollo del Máster
	1.4 Conocimiento TIC	¿Se produce una evolución en el conocimiento TIC del alumnado durante el desarrollo del Máster?	Observar si se produce una evolución en el conocimiento TIC durante el desarrollo del Máster
	1.5 Formación online	¿Se produce una evolución en el conocimiento sobre formación online durante el desarrollo del Máster?	Valorar si se produce una evolución en el conocimiento sobre formación online durante el desarrollo del Máster

Categoría 2: Resolución de problemas	2.1 Multidisci- plinariedad	¿Se trabaja y se produce una evolución en la forma de trabajar con las TIC entre las diferentes áreas de aprendizaje durante el desarrollo del Máster?	Valorar si se produce una evolución en la forma de trabajar con las TIC entre las diferentes áreas de aprendizaje durante el desarrollo del Máster
	2.2 Problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje	¿Se produce un descenso en los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje online durante el desarrollo del Máster?	Comprobar si se produce un descenso en los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje online durante el desarrollo del Máster
	2.3 Extrapolación de conocimientos	¿En qué contextos se extrapolan los conocimientos adquiridos en el Máster? ¿Se produce un cambio en la valoración del alumnado durante el desarrollo del Máster?	Observar en que contextos se pueden aplicar los contenidos del Máster Determinar si se produce un cambio en la valoración del alumnado en los contextos en los que se pueden extrapolar los contenidos del Máster

3. Resultados

A continuación se muestran las Redes de Conceptos Nucleares obtenidas.

En primer lugar, en la figura 2 se puede observar las redes pretest y postest de la subcategoría 1.1, mientras que en la figura 3, se muestran las redes de las subcategorías 1.2 y 1.3.

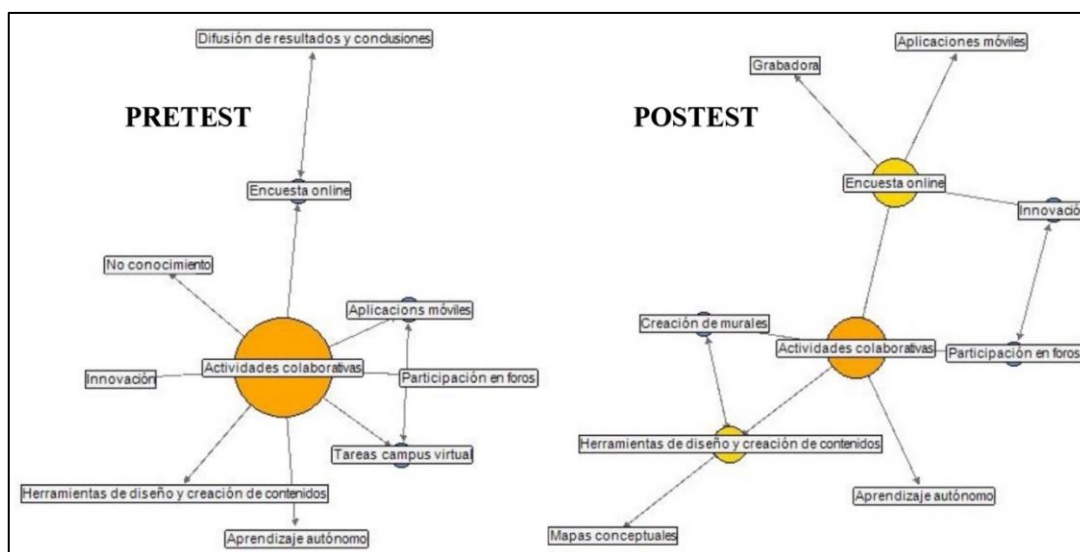


Fig. 2. Redes pretest-postest subcategoría 1.1: Actividades de investigación con recursos TIC (elaboración propia).

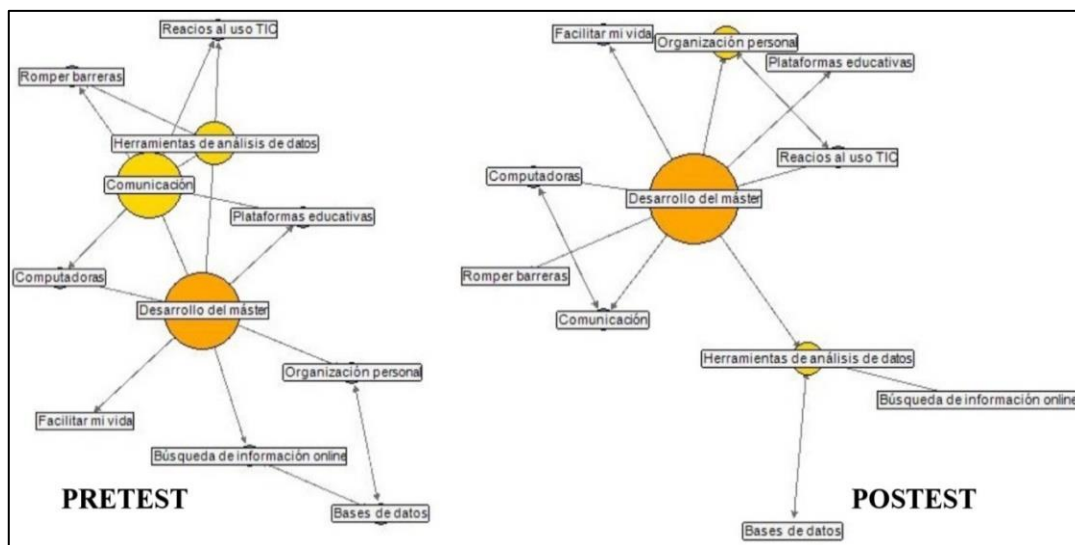


Fig. 3. Redes pretest-postest de las subcategorías 1.2: TIC como herramientas de obtención de información y 1.3: Uso de las TIC (elaboración propia).

El centro del eje de la figura 2, de son las actividades colaborativas, y se establece una relación entre las actividades de la plataforma virtual, la participación en los foros y las aplicaciones móviles. El contenido más alejado, es el uso de recursos TIC para la difusión de resultados y conclusiones.

En cambio en el postest, las actividades colaborativas siguen siendo el contenido fundamental de la red, pero se sitúan también dos contenidos importantes cercanos que son las herramientas de diseño y creación de contenidos y las encuestas online.

En la figura 3, se puede observar como el eje de la red del pretest es el uso imprescindible de los recursos TIC para el desarrollo del Máster, siendo otro contenido muy importante el uso de los recursos TIC como elemento para la comunicación, enlazándose con las herramientas de análisis de datos.

No obstante, en el postest, tanto la comunicación y las herramientas de análisis de datos descende su número de enlaces pero se sigue manteniendo como el eje de la red la consideración de que las TIC son indispensables para el desarrollo del Máster.

A continuación, en la figura 4 se pueden observar las redes de las subcategorías 1.4 y 1.5 y en la figura 5, se reflejan las redes de las subcategorías 4.1 y 4.3,

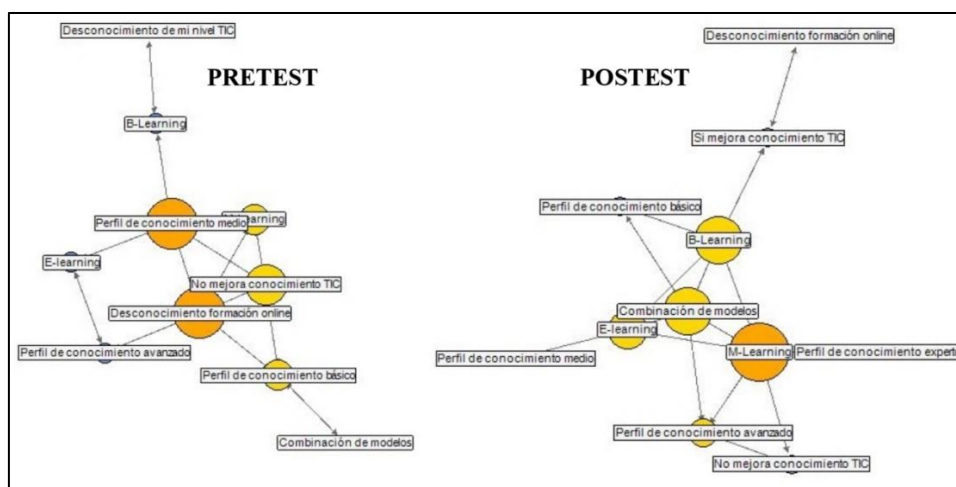


Fig. 4. Redes pretest-postest de las subcategorías 1.2: TIC como herramientas de obtención de información y 1.3: Uso de las TIC (elaboración propia).

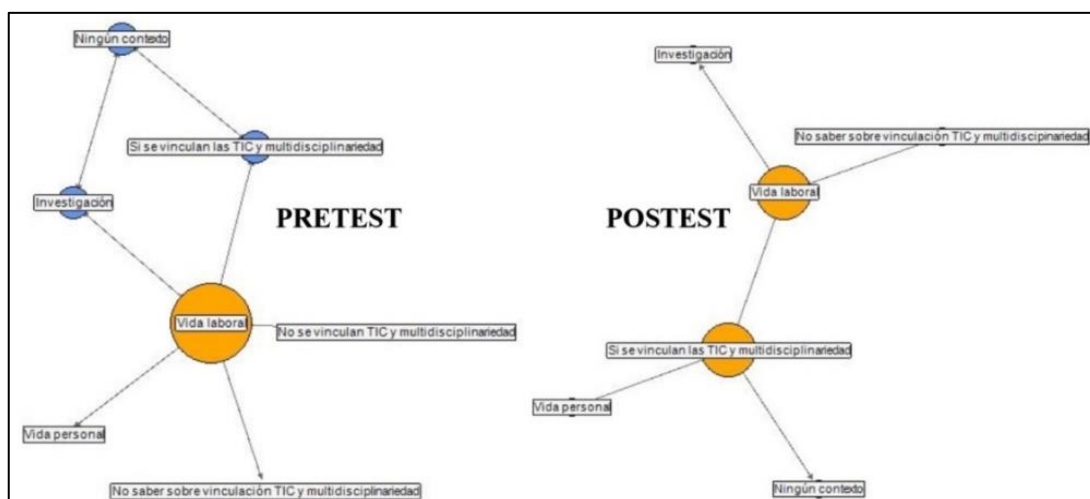


Fig. 5. Redes pretest-postest de las subcategorías 4.1: Multidisciplinariedad y 4.3: Extrapolación de conocimientos (elaboración propia)

En la figura 4, se observa que en el pretest se sitúan como contenidos nucleares en la red, el perfil de conocimiento TIC medio del alumnado y el desconocimiento en formación online. La combinación de modelos online, se sitúa en un nodo muy alejado en la red, mientras que en el posttest, toma una mayor importancia esta consideración por parte del alumnado.

No obstante, el concepto nuclear de la red en el posttest es el m-learning como modelo de formación online fundamental. En ambas redes se sitúa en un polo alejado la consideración de que el alumnado no conoce su nivel TIC ni tiene formación sobre los modelos de formación online.

En la figura 5, se sitúa como como nodo principal de la red del pretest la consideración del alumnado de que los conocimientos adquiridos en el Máster se pueden utilizar en su vida laboral. En cambio, en el posttest, este nodo central es compartido con la consideración de que las TIC se pueden trabajar utilizar de forma multidisciplinar en las diferentes áreas del Máster.

En la figura 6, se muestra la red de la subcategoría 4.2, en la que se puede observar que tanto en el pretest como el posttest, la consideración por parte del alumnado de que el docente es el eje principal de ambas redes, siendo el eje de los problemas de enseñanza/aprendizaje encontrados en el Máster. Se puede observar que en el posttest, aumenta incluso el número de enlaces con respecto al pretest.

De igual modo, coincide en ambas redes que los problemas de comunicación se sitúan en nodos alejados en el pretest y en el posttest. En el pretest son considerados también nodos importantes de la red la organización y la no dinamización de actividades del Máster, mientras que en el posttest, la evaluación es otro nodo importante junto al docente. Se puede observar que la evaluación, cobra también mayor importancia en el posttest, acercándose al nodo central de la red e incrementando su número de enlaces.

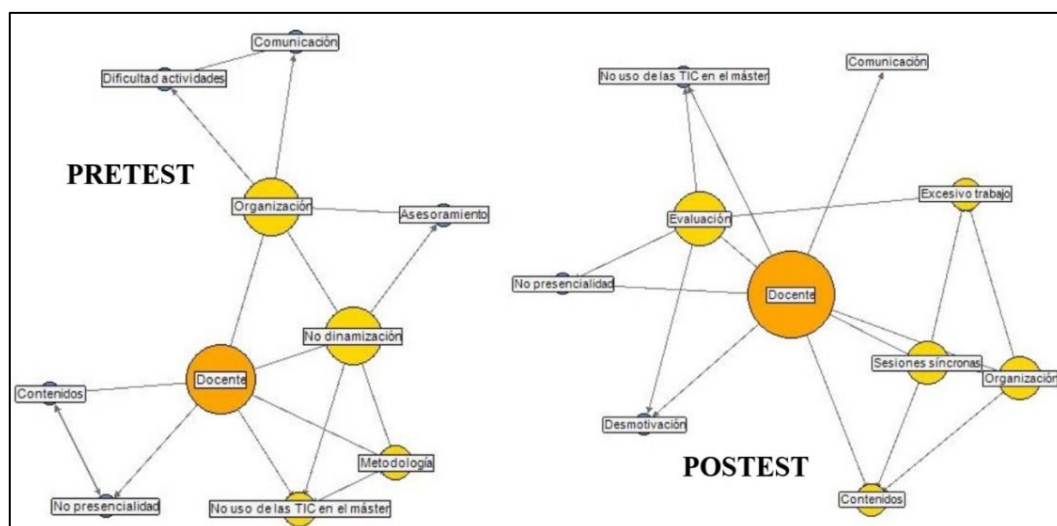


Fig. 6. Redes pretest-postest de la subcategoría 4.2: Problemas del proceso de enseñanza/aprendizaje (elaboración propia)

4. Discusión y conclusiones

Se ha observado que en las actividades de investigación con recursos TIC, al inicio del Máster el contenido fundamental eran las actividades colaborativas, coincidiendo con Moreira (2010) en que son actividades que ayudan a captar los significados y conceptos esenciales para un aprendizaje significativo y con otros autores que identifican que el aprendizaje colaborativo y grupal, es fundamental e indispensable en el e-learning (Cabero y Gisbert, 2005). No obstante, al final de curso, estas actividades perdían parte de su importancia para el alumnado en favor de las herramientas de diseño y creación de contenidos, que tras el desarrollo del Máster, ganan en importancia para el alumnado.

Con respecto al uso de las TIC, al inicio del Máster el alumnado consideraba que son una pieza fundamental para el desarrollo del Máster, coincidiendo con los autores que muestran que el uso de las TIC es una característica fundamental del e-learning (Seoane et al., 2006).

En el análisis en la evolución del conocimiento en recursos TIC, el alumnado coincide tanto al inicio como al final del Máster, que posee un nivel de conocimiento medio en recursos TIC, pero al final reconoce que su nivel de conocimiento TIC mejora con el desarrollo del Máster. No obstante, en el conocimiento de los modelos formativos online, tanto al inicio como al final del Máster, el alumnado considera que el e-learning es el contenido fundamental, pero se observa un cambio en la valoración inicial del alumnado que tiene un desconocimiento de la formación online, en favor de un mayor conocimiento y consideración del modelo formativo m-learning.

En el pretest, los principales focos de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han relacionado con los docentes (Cabero, 2006), debido principalmente a las consideraciones de que hay una falta de formación, que de acuerdo con Pérez (2008) es una formación docente adquirida de manera fundamentalmente autodidacta, en muchas ocasiones incompleta y muy poco homogénea, detectando también por parte del alumnado una falta de adaptación a la metodología online y una falta de implicación, coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Rodríguez et al. (2009) que destaca una falta de motivación e implicación del profesorado en aquellos docentes que no logran motivar al alumnado.

El uso de una metodología cualitativa para el desarrollo de esta investigación, nos ha ayudado a poder profundizar y obtener los contenidos y conceptos clave del Máster para el alumnado, a través de una toma de datos muy poco invasiva, donde el alumnado expresaba sus opiniones de forma libre y espontánea.

Los resultados obtenidos se muestran muy relevantes para la mejora del proceso educativo del Máster, pudiendo ayudar al resto de los diferentes másteres de investigación impartidos en la Universidad de Extremadura de forma virtual.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Junta de Extremadura. Proyecto GR18115, junto al Grupo de Investigación CiberDidact que dio soporte a la investigación.



5. Referencias

- Arbeláez, M., y 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.
<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., y 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.
<https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v5.1820>
- Cabanillas, J. L., Luengo, R., y Carvalho, J. L. (2019). Diferencias de actitud hacia las TIC en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan@ vanza). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (55), 37-55. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.03>
- Cabanillas, J. L., Luengo, R., y Carvalho, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Cabanillas, J. L., Veríssimo, S., y Luengo, R. (2020a). Diferencias entre alumnado y profesorado en la valoración del uso de una plataforma virtual para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En S. Oliveira, F. Freitas, P. Castro, M. González y A. P. Costa (Eds.), *Investigación Cualitativa en Educación. Avances y Desafíos* (pp. 378-389).
<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.378-389>
- Cabanillas, J. L., Veríssimo, S. M., y Luengo, R. L. (2020b). Contraste en la percepción sobre el uso de una plataforma virtual para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (38), 33-47.
<http://dx.doi.org/10.17013/risti.38.33-47>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and knowledge society journal*, 3(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2005). *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.
- Carvalho, A. R., y Santos, C. (2020). La centralidad del análisis de contenido asistido por WebQDA en un estudio de caso colectivo: cómo evaluar la percepción de maestros y estudiantes mentores que participan en proyectos de tutoría entre pares. En S. Oliveira, F. Freitas, P. Castro, M. González y A. P. Costa, *Investigación Cualitativa en Educación. Avances y Desafíos* (pp. 239-255). Aveiro: Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.239-255>
- 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. <http://bit.ly/2u29ZOi>
- Casas, L. M., y 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.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0119-4>

- 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. <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/34/archivo5.pdf>
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Revista Currículum*, 23, 9-23. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13338/Q_23_%282010%29_01.pdf?sequence=1
- Pérez, M. (2008). Asignaturas virtuales en universidades presenciales: perspectivas y problemas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (31), 187-198. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45650/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera, P., Alonso, C., y Sancho, J. M. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, (10), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6148504.pdf>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092009000300001&script=sci_arttext&tlng=en
- Schvaneveldt, R. (1990). *Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organization*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Seoane, A. M., García, F. J., Bosom, Á., Fernández, E., y Hernández, M. J. (2006). Tutoring on-line as quality guarantee on elearning-based lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. *Virtual Campus 2006 Post-proceedings. Selected and Extended Papers*, 186, 41-55. <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123197/1/Seoane%202006d.pdf>
- Veríssimo, S., Godinho, V., Casas, L., y 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. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/download/11295/11122>

A educação domiciliar no Projeto de Lei nº 2.401/2019 e sua discussão em jornais e revistas veiculadas na web

Maria Celi Chaves Vasconcelos¹ e Thylara Dantas Pires²

¹Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | maria2.celi@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0002-3624-4854>

²Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | thylarad@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5739-9919>

Resumo: Este estudo visa analisar o Projeto de Lei (PL) nº 2.401/2019, do governo Bolsonaro, que trata da temática da educação domiciliar, também conhecida como *homeschooling*. O objetivo central é apresentar o conteúdo do PL nº 2.401/2019, buscando verificar como alguns especialistas no assunto se posicionam sobre o tema, por meio de reportagens de jornais e revistas veiculadas na web. Em um plano mais específico examina-se como ele pretende estabelecer a educação domiciliar no Brasil, descrevendo as atribuições do estado e as atribuições destinadas às famílias nesta modalidade de educação. Os procedimentos metodológicos remetem a uma investigação qualitativa e exploratória, realizada por meio da pesquisa em sites oficiais do governo, além sites de jornais e revistas disponíveis na internet, cujo marco temporal é o período de janeiro de 2019 a janeiro de 2020. A escolha da metodologia qualitativa, tendo como fontes principais a exploração de sites oficiais e de sites de notícias de jornais e revistas de grande circulação, revelou-se uma opção adequada para analisar o conteúdo do Projeto de Lei, a partir dos posicionamentos favoráveis e desfavoráveis relativos ao PL elaborado pelo Poder Executivo brasileiro, a fim de cumprir uma promessa de campanha do presidente eleito. Conclui-se que, embora seja importante considerar a demanda das famílias que praticam a educação domiciliar no Brasil, há questões que precisam ser discutidas e incorporadas na regulamentação da matéria, entre elas, aquelas que aparecem nas críticas mais recorrentes ao PL, especialmente às que se referem a como será a supervisão das famílias que praticam a educação domiciliar e qual será a formação exigida para esses pais, uma vez que para ser professor é preciso ter uma formação mínima prevista na legislação vigente.

Palavras-chave: Educação Domiciliar; Homeschooling; Projeto de Lei; Regulamentação; Poder Executivo brasileiro.

Home education in Bill nr. 2.401/2019 and its discussion in newspapers and magazines published on the web

Abstract: This study aims to analyze the Bill of Law (PL) nr. 2.401/2019, of the Bolsonaro government, which deals with the theme of home education, also known as *homeschooling*. The main objective of the present study is to introduce the content of Bill No. 2,401 / 2019, while seeking to verify how some experts look into and take a stand on the subject by means of newspapers and magazines published on the web. On a more specific level, it examines how it is meant to establish home education in Brazil, describing the attributions of the state and the attributions of the families in this type of education. The methodological procedures refer to a qualitative and exploratory investigation, carried out through research on official government websites, in addition to newspaper and magazine websites available on the Internet, whose timeframe is the period from January 2019 to January 2020. The choice of qualitative methodology, having as main sources the exploration of official sites and news sites of newspapers and magazines of great circulation, proved to be an adequate option to understand the content of the Bill, from the favorable and unfavorable positions related to the PL elaborated by the Brazilian Executive Power, to fulfill a campaign promise of the president-elect. We conclude that, although it is important to consider the demand of families that practice home education in Brazil, there are issues that need to be discussed and incorporated into the regulation of the matter, among them, those that appear in the most recurring criticisms of the PL, especially those that refer to how supervision of families that practice home education will be and what training will be required for these parents, since to be a teacher it is necessary to have a minimum training provided for in the current legislation.

Keywords: Home Education; Homeschooling; Bill of Law; Regulation; Brazilian Executive Power.

1. Introdução

O presente trabalho se propõe a uma análise do Projeto de Lei (PL) nº 2.401 de 17 abril de 2019, que versa sobre a temática da educação domiciliar, também conhecida como *homeschooling*, apresentado pelo Poder Executivo ao Parlamento brasileiro, por se tratar de uma promessa de campanha do governo Bolsonaro. O objetivo central é apresentar o conteúdo do PL nº 2.401/2019, buscando verificar como alguns especialistas no assunto se posicionam sobre o tema, expondo suas justificativas por meio de reportagens de jornais e revistas veiculadas na web, durante o período de janeiro de 2019 a janeiro de 2020. Em um plano mais específico examina-se como ele pretende estabelecer a educação domiciliar no Brasil, descrevendo as atribuições do estado e as atribuições destinadas às famílias nesta modalidade de educação.

Antes de tratar do Projeto de Lei em si, é necessário conceituar o foco de sua elaboração, a educação domiciliar, ressaltando que ela não é uma novidade no Brasil. A educação domiciliar, de acordo com Vasconcelos (2021, p.195), é “a modalidade de escolarização que ocorre na casa dos alunos, sem a frequência a uma instituição de ensino”, sendo realizada sob a responsabilidade dos pais no ambiente doméstico. Contudo, na maioria dos países onde é permitida e regulamentada, as crianças e jovens nesta modalidade devem estar matriculadas em uma escola, e os pais, ao final do período letivo, precisam comprovar que seus filhos receberam educação em conformidade com aqueles que frequentaram a escola.

No Brasil, tal modalidade não encontra na legislação vigente permissão para o seu oferecimento, e este, quando ocorre, baseia-se em uma lacuna, em uma interpretação, em um deferimento judicial, apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a matéria ter considerado que “(...) São inconstitucionais, portanto, as espécies de unschooling radical (desescolarização radical), unschooling moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações.” (Supremo Tribunal Federal, 2019, n.p.).

Ainda assim, o próprio STF também mostrou qual seria o caminho para a regulamentação: “O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação *por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional (...)*” (Supremo Tribunal Federal, 2019, n.p. – grifo nosso). No entanto, a existência de projetos de lei tentando regulamentar a matéria também não é novidade no país e há três décadas que PLs sobre essa temática circulam pelo Parlamento brasileiro¹, sendo sucessivamente arquivados. Isso porque, de acordo com Cury (2021, p. 29), “se a Constituição não proíbe a educação no lar, também não permite.”

Com a decisão do STF, as “famílias que aderiram à prática perderam a segurança jurídica e precisam da lei” (Coelho, 2019, p.1). A partir de então, ainda em seu período de campanha eleitoral, no ano de 2018, quando o processo sobre o assunto foi julgado no STF, o atual presidente prometeu, se eleito, editar uma Medida Provisória (MP) sobre a questão. Após assumir a presidência em 2019, o chefe do Poder Executivo afirmou que “em até cem dias de governo” sairia a MP para a regulamentação do ensino domiciliar de crianças em idade escolar, de forma a garantir a proteção aos pais que desejassem ensinar seus filhos em casa, para que não mais estivessem sujeitos às penalidades por não cumprir a Lei nº 12.796 de 2013, que em seu artigo 6º determina: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Portanto, os pais que não matriculam seus filhos a partir de 4 anos em escolas regulares, podem responder pelo crime de abandono intelectual, que tem como pena a detenção que varia de quinze dias a um mês ou multa².

¹ Trata-se dos Projetos de lei (PL): PL nº 4.657/94, PL nº 6.001/01, PL nº 6.484/02, PL nº 4.191/04, PL nº 4.610/04, PL nº 3.518/08 e PL nº 4.122/08, PL nº 3.179/2012, Projeto de Emenda constitucional (PEC) nº 444/09, além dos mais recentes, apensados ao PL nº 3.179/2012.

² Artigo 246 do Código Penal. Lei 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm

Ao completar cem dias de governo houve a desistência da MP e o governo optou pelo caminho do trâmite legislativo, apresentando uma proposta de Projeto de Lei ao Congresso Nacional. De acordo com o então ministro Onyx Lorenzoni, “a tramitação por Projeto de Lei traria mais segurança às famílias, já que as medidas provisórias correm o risco de perder a validade caso não sejam votadas a tempo pelos parlamentares”³. Dessa forma, deu entrada no Parlamento o PL nº 2.401/2019, apresentado no dia 17 de abril de 2019 de autoria do Poder Executivo, sendo apensado ao PL que concentra todos os Projetos que tratam dessa mesma matéria, o PL nº 3.179/2012, que segue aguardando a apreciação conclusiva das Comissões da Casa Legislativa.

2. Metodologia do Estudo

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, cujas fontes foram exclusivamente aquelas disponíveis em *sites* da *web*, tanto aqueles oficiais do governo quanto de jornais e revistas que tratam da matéria. Além disso, a escolha pelo método qualitativo para a seleção e análise das alusões ao PL nº 2.401/2019 na internet, refere-se ao que assinala Zanette (2017): “o uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo [...]” (p. 159).

Neste sentido, os autores Neri de Souza, Neri de Souza e Costa (2014) alertam para a importância da questão de investigação na pesquisa qualitativa, a qual poderá emergir durante o próprio estudo. Em nossa investigação a questão de partida: “Como os periódicos estão divulgando o PL nº 2.401/2019”, surgiu também concomitante à exploração das fontes e ao contato com os *sites* oficiais do governo e dos jornais e revistas que tratavam do PL nº 2.401/2019, levando às seguintes indagações complementares: Qual é o conteúdo do PL? Como ele pretende estabelecer a educação domiciliar no Brasil, descrevendo as atribuições do estado e as atribuições destinadas às famílias nesta modalidade de educação? Como os especialistas ouvidos sobre o tema da educação domiciliar posicionam-se sobre o assunto em reportagens veiculadas pela mídia na *web*, durante o período de janeiro de 2019 a janeiro de 2020? Quais os argumentos mais recorrentes para a aceitação ou a rejeição da proposta?

Aliada ao método exploratório, que pressupõe “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira e Córdova, 2009, p.35), a pesquisa foi realizada a partir de uma busca minuciosa no *site* oficial do governo e no acervo digital de cada jornal e revista selecionada que tratou da matéria, o PL nº 2.401/2019, a contar de janeiro de 2019 – ano em que Jair Bolsonaro assumiu a presidência da República do Brasil, colocando como uma das prioridades do seu governo a regulamentação da educação domiciliar no país, até janeiro de 2020.

No primeiro momento, a investigação teve como foco a exploração da questão central, fazer o levantamento do conteúdo do PL nº 2.401/2019, através da *web*. Para tanto, dando início à pesquisa exploratória, acessamos os *sites* governamentais que possuíam notícias sobre o tema, entre eles, o portal do Ministério da Educação (MEC), o *site* da Câmara dos Deputados, o Senado Notícias e o *site* do Governo Federal – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, totalizando seis reportagens.

A seguir, partimos para a busca de ocorrências sobre o PL em outros *sites* de mídia disponíveis na internet, tendo como descritor a palavra-chave “educação domiciliar”. Como resultado foram verificadas diversas reportagens em cima da temática da educação domiciliar, no intervalo de tempo determinado 2019-2020.

³ Entrevista com o ministro Onyx Lorenzoni no *site* Congresso em Foco, 2019, n.p. Recuperado de: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/educacao-domiciliar-veja-a-integra-do-projeto-de-lei-que-o-governo-enviou-ao-congresso/>

Entre elas selecionamos doze matérias constantes dos *sites*: a Folha de São Paulo, A Gazeta, o G1 – Educação, a Uol e a Uol Notícias, a Página do Estado, a Gazeta, o R7, o Estudos Nacionais, o Poder 360, a Agência UVA, o 2 em 1 e o Correio Braziliense. No que tange às revistas, foram selecionados *sites* contendo três matérias na Nova Escola, Claudia, Educação e Crescer.

Ao final do levantamento das matérias foram selecionadas 21 reportagens sobre a temática. Após a leitura exploratória das reportagens, elegemos para análise aquelas que abordavam o PL nº 2.401/2019 apresentado ao Parlamento brasileiro no dia 17 de abril de 2019, com a finalidade de regulamentar e legalizar a educação domiciliar no país. Ainda assim, tratava-se de um número expressivo de reportagens, portanto, selecionamos para fazer parte do estudo aquelas que estivessem de acordo com todos os critérios estabelecidos previamente: era necessário que fossem gratuitas, que tratassem sobre o Projeto de Lei e que tivessem a palavra-chave educação domiciliar na matéria.

Concluída a seleção final das matérias relativas ao objeto do estudo, foi possível perceber que a 85% das reportagens foi realizada em abril de 2019, período em que o PL foi assinado pelo presidente e encaminhado pelo Poder Executivo para análise do Congresso Nacional, e que os periódicos citados procuraram especialistas para analisar a medida do governo, em relação à apresentação do Projeto.

Minayo (2016) alerta para o fato de que não podemos esquecer que as “teorias e métodos têm a ver com a realidade do mundo, portanto, seu surgimento e decadência estão articulados historicamente ao desenvolvimento das sociedades”. (p.31). Assim, em uma sociedade midiática, na qual os governantes expõem suas opiniões e projetos através das redes sociais, além de usarem as mídias para divulgarem suas prioridades, a escolha da metodologia qualitativa, que tem como fonte privilegiada de pesquisa a exploração de *sites* oficiais, além de notícias de jornais e revistas de grande circulação, torna-se uma opção adequada para entender os argumentos favoráveis e desfavoráveis sobre o Projeto de Lei elaborado pelo Poder Executivo brasileiro, a fim de cumprir uma promessa de campanha do presidente eleito.

Todavia, a pesquisa através de *sites* da internet não pode deixar de considerar “as possibilidades e os desafios” que esses modelos de inovação trazem, como indicam Neri de Souza e Bicudo (2016, p. 53). Segundo os autores, ainda que mais viável economicamente, em termos de espaço e tempo; da maior abrangência no campo da pesquisa; do maior número de dados; da diversidade dos dados; da facilidade de organização e armazenamento dos dados no ciberespaço; é preciso questionar o conteúdo e não o tomar como verdade a priori. Como todos os dados, esses colhidos na internet devem ser tratados como depoimentos a serem trabalhados e analisados para que respondam à pergunta inicial do pesquisador e outras que emergirem do estudo. Desta forma, nossa investigação partiu daquilo que recomendam os autores Neri de Souza e Bicudo (2016), com relação ao trabalho com textos retirados da internet, ou seja, começar com questões sobre o objeto: “Qual o tema/problema/pergunta que está em discussão? Como as articulações do pensar exposto no texto são apresentadas e encadeadas? Há fundamentos dos seus porquês? O que diz, o texto, de forma direta e indireta?” (p. 56-57).

Após o “afunilamento” de nossa busca sobre reportagens que tratassem do PL nº 2.401/2019, e a partir dos critérios iniciais delimitados, quais sejam: o intervalo de tempo 2019-2020, que fossem gratuitas, e que tivessem a palavra-chave educação domiciliar na matéria; passamos ao “filtro” dos dados (Neri de Souza e Bicudo, 2016, p.60), selecionando aqueles com maior potencial para a análise e resposta às perguntas de partida: Qual o conteúdo do PL nº 2.401/2019 e como ele pretende estabelecer a educação domiciliar no Brasil, descrevendo as atribuições do Estado e as atribuições destinadas às famílias nessa modalidade de educação? Como os especialistas que examinam o tema da educação domiciliar, ouvidos por jornalistas e que registraram suas opiniões nas reportagens, posicionam-se sobre o assunto, evidenciando suas justificativas por meio de jornais e revistas veiculadas na *web*, durante o período de janeiro de 2019 a janeiro de 2020?

Lüdke (2016) chama atenção para o fato de que as pesquisas em educação vão se modificando, “com a introdução e aperfeiçoamento de recursos metodológicos e teóricos, incluindo os trazidos pelas abordagens qualitativas e suas repercussões” (p. 102). Pesquisar em *sites* disponíveis na internet, procurando identificar, também, em cada um deles sua visão formadora de opinião, é uma significativa abordagem qualitativa, acessada por meio do método exploratório de busca na *web*, permitindo evidenciar argumentações favoráveis e contrárias não somente à educação domiciliar no Brasil, mas, especialmente, a prioridade do governo brasileiro para educação. Além disso, como afirmam Costa e Neri de Souza (2017), na “investigação qualitativa envolta em diversidade e complexidade de dados não-estruturados e não-numéricos, com determinadas particularidades e subjetividades” (p. 17), é preciso um “olhar” atento do pesquisador para encontrar o seu objeto, analisá-lo e discerni-lo, ainda mais se tratando de pesquisas na mídia.

3. O PL nº 2.401/2019: um Projeto de Governo

O Governo Federal ao dar entrada do Projeto de Lei nº 2.401/2019 na Câmara dos Deputados, foi apensado ao PL nº 3.179/2012, como ocorre com todos os PLs que tratam do tema da educação domiciliar. Em seu corpo do texto, o primeiro tópico prevê o direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica, que deverá ser dirigida pelos pais ou responsáveis, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seja para o exercício da cidadania ou do trabalho, com base no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 em vigor no Brasil. Além disso, estabelece a liberdade de direito de escolha dos pais ou responsáveis sobre o tipo de instrução que será ministrada aos filhos, ou seja, a escolha entre a educação escolar ou a educação domiciliar. Uma vez optando pela segunda, deverá ser assegurado às crianças e aos jovens a convivência familiar e comunitária.

O PL também dispõe sobre a igualdade entre os estudantes da educação escolar e os estudantes do ensino domiciliar, sendo assegurada a participação desses últimos em concursos, eventos, avaliações feitas pelo MEC, incluindo situações que requeiram comprovação de matrícula na escola como requisito para a inscrição.

Além disso, o PL descreve como deverá ser feito o cadastro pela opção da modalidade de educação domiciliar e são informados os documentos necessários para comprovar a identificação dos estudantes e sua filiação ou responsabilidade legal, bem como a residência e o termo assinado de responsabilização por essa opção. São exigidas ainda certidões criminais da Justiça (Federal, Estadual e/ou Distrital), o plano pedagógico individual proposto pelos pais ou responsáveis e, por último, a caderneta de vacinação atualizada. O MEC fará a análise e aprovação para a conclusão do processo de cadastramento na plataforma virtual, plataforma esta que terá o prazo de ficar pronta até 150 dias após a publicação da lei. Contudo, enquanto não estiver disponível a plataforma virtual para a realização do cadastro, as famílias terão assegurado o seu direito de exercer a educação domiciliar.

Contudo, o Projeto de Lei também prevê deveres aos responsáveis que, para terem o direito à escolha da modalidade de educação domiciliar, precisarão cumprir alguns requisitos previstos na regulamentação, a saber: i) os pais ou responsáveis deverão renovar o cadastro na plataforma com o plano pedagógico individual a cada ano letivo, assim como os demais documentos determinados; ii) os pais ou responsáveis deverão manter também o registro periódico das atividades pedagógicas do estudante para supervisão do MEC, que ainda irá estabelecer como essa etapa será realizada, não havendo no PL, a previsão dos detalhes, e; iii) caberá também aos pais ou responsáveis monitorar o desenvolvimento do estudante durante o processo de ensino e de aprendizagem, conforme a Diretriz Nacional Curricular, já que de acordo com o PL nº 2.401/2019, o estudante da educação domiciliar deverá fazer uma avaliação anual, que contará com a gestão do MEC. Essa avaliação terá como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) brasileira, com conteúdos relativos ao ano escolar correspondente à idade do aluno, podendo este ter avanço nos cursos e nas séries, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Estas avaliações serão aplicadas para estudantes matriculados a partir do segundo ano do ensino fundamental e, preferencialmente, no mês de outubro, podendo ser em outro mês caso o MEC acredite ser mais conveniente. Uma vez que o estudante falte à avaliação, os pais deverão justificar a ausência para que se possa efetuar a avaliação em uma nova data.

Os alunos que tiverem o desempenho insatisfatório na avaliação realizada terão direito à uma prova de recuperação e os alunos que faltarem a essa prova terão que fazer o mesmo processo dos alunos que faltarem à avaliação anual, sendo necessário uma justificativa para poderem efetuar uma nova avaliação de recuperação, com data que será definida pelo MEC.

Importante destacar que é proibido praticar a educação domiciliar por pais ou responsáveis legais que estiverem cumprindo penas por crimes específicos citados no PL. Além disso, os pais ou responsáveis perderão o direito à opção pela educação domiciliar se o estudante for reprovado em dois anos consecutivos ou em três anos não consecutivos e, também, caso não seja justificado o não comparecimento à avaliação anual ou enquanto não for renovado o cadastro anual na plataforma.

No que tange à visibilidade e ao financiamento, o MEC disponibilizará dados referentes à educação domiciliar aos órgãos competentes e, anualmente, decidirá pelas taxas para fins de custeio de avaliação, além de estabelecer as hipóteses de isenção de pagamento; com as despesas ocorrendo de acordo com a dotação orçamentária consignada ao MEC, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária disponível.

4. Conclusões

Em abril de 2019, com o envio do PL nº 2.401/2019 ao Congresso Nacional, o tema chamou atenção da mídia e gerou bastante repercussão, o que fez com que a maioria dos jornais e revistas desse mais espaço às críticas e defesas tanto do PL, quanto da modalidade de educação domiciliar. Em suas matérias, os periódicos examinados buscaram especialistas para explicar o que era a educação domiciliar e quais os pontos positivos e negativos dessa modalidade, a fim de terem mais argumentos para defendê-la ou atacá-la.

As críticas mais recorrentes nos jornais sobre o PL referem-se em como será a supervisão das famílias que praticam a educação domiciliar e qual será a formação exigida para esses pais, uma vez que para ser professor é preciso ter uma formação mínima. De acordo com o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR)⁴, por exemplo, a MP “possui problemas em diversos pontos” e seria mais uma demonstração de ataque do governo Bolsonaro aos trabalhadores, que são tratados como doutrinadores, demonstrando como a gestão pretende lidar com os problemas relacionados à educação em nosso país.

Outra crítica bastante recorrente, alerta para o fato de que a educação domiciliar não pode ser vista como prioridade de regulamentação no Brasil, como afirma Vasconcelos (2019) “enquanto os ideais e princípios republicanos, entre os quais a universalização da educação, não forem alcançados” (p.1).

⁴ SISMMAR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária, coluna retirada do Jornal O Popular no Paraná. Recuperado de: <https://sismmar.com.br/site/proposta-de-regulamentar-educacao-domiciliar-e-ataque-aos-trabalhadores-em-educacao/>

Também como aspecto crítico ressaltado sobre o PL é apontado o alto custo para diplomar um estudante fora do ambiente escolar. Christov (Ongaratto, 2019) assinala que aprovar a educação domiciliar requer um processo bem planejado de avaliação, o que não custa pouco, e este custo acabará sendo pago pela população brasileira, por meio dos impostos, tendo em vista que será um processo custeado pelo MEC. Assim, esse é mais um motivo para o PL não ser tratado como essencial, quando há milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza que precisam ser priorizadas.

Por fim, independentemente da decisão que vier a ser tomada no Parlamento brasileiro, é importante lembrar que, mais do que uma posição, o que também está em jogo é o futuro dessas crianças e adolescentes, que têm como direito fundamental a educação escolar e, em caso de regulamentação da educação domiciliar, serão seus pais que tomarão por elas a decisão que irá acompanhá-las por toda a vida. Como assinala Cury (2021), é preciso “insistir na importância do ensino obrigatório na faixa etária prevista em lei, com a devida presença dos alunos em instituições próprias de ensino presencial” (p.37-38), além de valorizar aqueles que lutam por uma educação pública de qualidade.

5. Referências

- Coêlho, M. (2019). Necessidade de regulamentação da educação domiciliar é apontada em audiência. *Agência Senado*, 15 out. de 2019, Recuperado de: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/10/15/necessidade-de-regulamentacao-da-educacao-domiciliar-e-apontada-em-audiencia>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/DOUconstituicao88.pdf
- Congresso em Foco. Educação domiciliar: veja a íntegra do projeto de lei que o governo enviou ao Congresso. Congresso em Foco – Uol, 13 abr. 2019. Recuperado de: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/educacao-domiciliar-veja-a-integra-do-projeto-de-lei-que-o-governo-enviou-ao-congresso/>
- Costa, A. P.; Neri de Souza, F. (2017). Critérios de construção e avaliação de artigos em investigação qualitativa (CCAAIQ). In: A. P. Costa; M. C. Sánchez-Gómez; M. V. Martín Cilleros. (Org.). *A prática na investigação qualitativa: exemplos de estudos*. 1ed. Aveiro - Pt: Editora Ludomedia, v. 1, 17-26.
- Cury, C. R. J. (2021). *Homeschooling: um desafio legal*. In: Vasconcelos, M. C. C. (Org.). *Educação domiciliar no Brasil: movimento em debate*. Curitiba: FAPERJ, CRV.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm
- Lüdke, M. (2016). Educação e pesquisa qualitativa no Brasil. In: Neri de Souza, D.; Costa, A. P.; Neri de Souza, F. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro-Pt: Editora Ludomedia, v.3, 77-104.
- Minayo, M. C. de S. (2016). Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. In: Neri de Souza, D.; Costa, A. P.; Neri de Souza, F. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro-Pt: Ludomedia, v.3, 17-48.
- Neri de Souza, F.; Bicudo, M. A. V. (2016). Internet e investigação qualitativa, que ameaças e oportunidades? In: Neri de Souza, D.; Costa, A. P.; Neri de Souza, F. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro-Pt: Ludomedia, v.3, 49-76.
- Neri de Souza, F.; Neri de Souza, D.; Costa, A. P. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In: Costa, A. P.; Neri de Souza, F.; Neri de Souza, D. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro-Pt: Ludomedia, v.1, 125-146.

- Ongaratto, S. (2020). Ensino domiciliar (*homeschooling*): entenda o que diz o projeto de lei. *Revista Crescer*, 16 abr. de 2020, Recuperado de: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2019/04/ensino-domiciliar-entenda-o-que-diz-o-projeto-de-lei.html>
- Projeto de Lei n. 2.401 de 2019. *Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar*, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>
- Silveira D. T.; Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In: Gerhardt, T. E.; Silveira D. T. (Org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 31-42.
- Supremo Tribunal Federal. (2019). *Processo eletrônico público n. de origem: 7052218047 de 2015*. Recurso extraordinário em que se discute, à luz dos arts. 205, 206, 208, 210, 214 e 229, da Constituição Federal, a possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação. Recuperado de: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28RE%24%2ESCLA%2E+E+888815%2ENUME%2E%29+OU+%28RE%2EACMS%2E+ADJ2+888815%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/qgofqvk>
- Vasconcelos, M. C. C. (2021). (Org.). *Educação domiciliar no Brasil: movimento em debate*. Curitiba: FAPERJ, CRV.
- Vasconcelos, M. C. C. (2019). Educação domiciliar deve ser reconhecida no país? *A Gazeta*, 05-10-2019, 1a., GUIA DO ENSINO-EV-Especial Revista-3. Recuperado de: <https://especiais.gazetaonline.com.br/guiadoensino/2019/educacao-domiciliar-deve-ser-reconhecida-no-pais/>
- Zanette, M. S. (2017) Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. doi: 10.1590/0104-4060.47454

Metodologias Ativas no Ensino Superior: Percepção Docente sobre a Importância da Continuidade do Processo de Aprendizagem

Rodolfo de Oliveira Medeiros¹, Elza de Fátima Ribeiro Higa¹, Maria
José Sanches Marin¹, Carlos Alberto Lazarini¹ e Monike Alves
Lemes¹

¹ Faculdade de Medicina de Marília, Brasil | rodolfo.famema@hotmail.com;
hirifael@gmail.com; marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com;
monikealvesx3@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4930-684X>; <https://orcid.org/0000-0001-5772-9597>; <https://orcid.org/0000-0001-6210-6941>; <https://orcid.org/0000-0003-3010-4436>; <https://orcid.org/0000-0002-8769-0993>

Resumo: Introdução: A educação pode ser considerada um caminho para mudar o mundo. Para isso, busca proporcionar, de forma eficaz, cada vez mais conhecimentos que são as bases para o desenvolvimento integral humano. Neste tocante, a formação continuada de docentes figura como importante aspecto na busca por mudanças significativas no cenário educacional, considerando as especificidades de cada cenário de sua atuação. As metodologias ativas no ensino superior têm despontado como uma estratégia inovadora e ao mesmo tempo desafiadora. Para tanto, faz-se necessário que o docente inserido nesse cenário esteja em constante aprendizado. **Objetivo:** Compreender a visão dos docentes do ensino superior em saúde sobre a continuidade do processo de aprendizagem. **Método:** Pesquisa qualitativa fundamentada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, realizada em uma Faculdade do interior paulista, com quarenta docentes dos cursos de medicina e enfermagem, inseridos em unidades educacionais distintas. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas gravadas, com uma questão norteadora que buscou compreender a percepção docente acerca da continuidade do processo de aprendizagem no âmbito das metodologias ativas. **Resultados:** Segundo a percepção dos docentes entrevistados, a continuidade do processo de aprendizagem é fundamental, essencial e oportuna, proporcionando condições de estarem sempre atualizados frente às inovações da atualidade. Indicaram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação a principal forma de continuar aprendendo. **Conclusões:** Nota-se que a percepção docente acerca da continuidade do processo de aprendizagem consiste em mecanismos de atualização. Reitera-se a necessidade de as instituições de ensino superior ofertarem condições para que ocorra a continuidade do processo de atividade docente.

Palavras-chave: Saúde. Formação de Professores. Educação Permanente.

Active Methodologies in Higher Education: Teacher's Perception on the Importance of the Continuity of the Learning Process

Abstract: Introduction: Education can be considered a way to change the world. To this end, it seeks to provide, in an effective manner, more and more knowledge that is the basis for integral human development. In this regard, the continuing education of teachers appears as an important aspect in the search for significant changes in the educational scenario, considering the specificities of each scenario of their performance. Active methodologies in higher education have emerged as an innovative and challenging strategy. Therefore, it is necessary that the teacher inserted in this scenario is in constant learning. **Objective:** To understand the view of higher education teachers in health on the continuity of the learning process. **Method:** Qualitative research based on the assumptions of the Theory of Social Representations, carried out at a Faculty in the interior of São Paulo, with forty professors from the medical and nursing courses, inserted in different educational units. Data collection took place from recorded interviews, with a guiding question that sought to understand the teaching perception about the continuity of the learning process within the scope of active methodologies. **Results:** According to the perception of the professors interviewed, the continuity of the learning process is fundamental, essential and timely, providing conditions to be always up-to-date in the face of current innovations. Digital Information and Communication Technologies indicated the main way to continue learning. **Conclusions:** It is noted that the teaching perception about the continuity of the learning process consists of updating mechanisms. The need for higher education institutions to offer conditions for the continuity of the teaching activity process is reiterated.

Keywords: Health. Teacher training. Permanent Education.

1. Introdução

A educação consiste num processo contínuo, que ocorre do começo ao fim da vida, no qual o indivíduo se atualiza a medida em que se relaciona com o meio em que o cerca. A premissa de aprendizagem ao longo da vida foi preconizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apontando para a educação humana organizada a partir de quatro pilares: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser (DELORS, 2003).

De forma ampla, o ensino formal está voltado, essencialmente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, aprender a fazer. Porém, é necessária a compreensão de que os quatro pilares do conhecimento devem ser considerados de igual forma por parte do ensino estruturado, objetivando a ótica da educação como uma experiência global ao longo de toda a vida, seja nos domínios cognitivos ou práticos, considerando o ser humano enquanto pessoa e membro de uma sociedade (DELORS, 2003).

No contexto da história da educação, ao se compreender o processo no qual se desenvolveram as tendências pedagógicas ao longo da história, sendo a maioria pautada em um ensino técnico, tradicional e de memorização e conteúdo, justifica-se a ideia de mudança no processo de construção de conhecimento, surgem os Métodos de Aprendizagem Ativa (PIO, 2017).

A metodologia proporciona protagonismo ao estudante, a partir do estímulo ofertado pelo tutor mediador no processo de ensino e aprendizagem, onde é possível os discentes realizarem apropriação do conhecimento a partir de suas intencionalidades (MACEDO et al., 2018; HIGA et al., 2018). A estrutura curricular subsidia-se na interdisciplinaridade, ou seja, na integração de conteúdo das diversas áreas do saber, orientado por competência profissional e centrado no estudante (TAROCO, TSUJI, HIGA, 2017; TEÓFILO, SANTOS, BADUY, 2017).

Nesses espaços, o estudante utiliza seus conhecimentos prévios para interpretar uma situação apresentada, normalmente em forma de problema, objetivando buscar meios para solucioná-lo (PINTO, MISTRO, UEMURA, 2016), sendo o docente, segundo a teoria piagetiana, facilitador do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de estimular e instigar o discente na busca pelo saber, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (LARA et al., 2019; HIGA et al., 2016).

No campo das metodologias ativas, diversas estratégias de aprendizagem têm norteado o ensino universitário em vários países, e dentre elas apontam: Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), Metodologia da Problemática, *Team-Based Learning* e Sala de Aula Invertida (GODINHO et al., 2017; OLIVEIRA, LIMA, RODRIGUES, JUNIOR, 2018).

Neste campo do saber, a formação docente deve ocorrer de maneira contínua, não por acúmulo de cursos, mas por meio de processos reflexivos acerca das práticas, que se inicia com a formação inicial e acompanha o professor durante toda a sua trajetória (ARAÚJO et al., 2016; FALSARELLA, 2004). Em tempos de mudanças rápidas e contínuas no cenário educacional, é importante o docente manter-se em permanente formação, através de processos que envolvem pesquisa, ação, descoberta, fundamentação e construção teórica, para que o mesmo se mantenha atualizado ao longo de sua trajetória (FREITAS, PACÍFICO, 2020). Diante disso, é evidente a importância da continuidade do processo de aprendizagem de docentes inseridos em métodos de aprendizagem ativa, para que os mesmos possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (TSUJI, AGUILAR-DA-SILVA, 2010).

Frente ao exposto, observam-se questões que dizem respeito a formação continuada em serviço e a necessidade da continuidade do processo de aprendizagem docente. No entanto, a busca pela reflexão sobre a questão posta emergiu da seguinte inquietude: qual a compreensão de docentes do ensino superior em saúde sobre continuidade do processo de aprendizagem?

2. Objetivo

Compreender a visão dos docentes do ensino superior em saúde sobre a continuidade do processo de aprendizagem.

3. Método

Pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Segundo Minayo (2013), a pesquisa qualitativa consiste em um método que se apropria do nível subjetivo e relacional da realidade social, estudando fenômenos e relações em seu meio natural, valorizando o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais, com potencial para desvendar processos sociais pouco conhecidos no contexto de grupos sociais específicos.

Desenvolvida a partir da sociologia clássica de Durkheim e resgatada anos mais tarde por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais, conotada como um fenômeno social, possui como questão norteadora a compreensão do conhecimento da vida real cotidiana, a partir de teorias construídas pelo senso comum para ilustrar as realidades de determinados grupos sociais. Busca a compreensão de um grupo ou coletividade acerca de determinados fenômenos, a partir de comportamentos, condutas, discussões e opiniões (SANTOS, DIAS, 2015).

Essas representações sociais se caracterizam por novas formas de comunicação, elaboradas nos espaços sociais, como meios de comunicação em massa, internet, igrejas e escolas (MOSCOVICI, 2017). São características das Representações Sociais, com intuito de vincular o sujeito ao objeto, a representação de algo (objeto) e alguém (sujeito); a expressão de simbolismos e interpretação do sujeito a respeito do objeto; ilustra diferentes atributos comportamentais, linguísticos e materiais, além de se tratar de um modelo de conhecimento e, por fim, possui essência auxiliadora em relação ao sujeito e seu meio (JODELET, 2002).

Neste tocante, o senso comum seria a cerne da TRS, haja vista que almeja pela compreensão de grupos sociais acerca de determinados fenômenos. Sua relevância se dá pela possibilidade de compreensão da realidade social com o objetivo de se propor ferramentas que estabeleça maior aproximação entre ciência e sociedade (MARKOVÁ, 2017; MOSCOVICI, 2017).

A coleta de dados ocorreu em uma instituição pública de ensino superior em saúde do centro-oeste paulista, pioneira no Brasil na implantação de métodos de aprendizagem ativa, com 40 professores que atuam nos cenários de Tutoria, Unidade de Prática Profissional, Núcleo de Desenvolvimento Docente e do Internato Médico (HIGA *et al.*, 2016). Para a constituição da amostra intencional da pesquisa, utilizou-se a técnica metodológica *SnowBall*, costumeiramente utilizada para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas, ou que não há precisão sobre sua quantidade.

Na apresentação dos resultados, os professores participantes foram codificados da seguinte forma: “T”, em referência a “Tutor”, “UPP”, em referência a “Unidade Prática Profissional”. “EP”, em referência a Educação Permanente e “I”, em referência a Internato Médico, seguidos de sequência numérica crescente “T1”, “EP 2” e “UPP 3” e “I4”.

As entrevistas individuais ocorreram no local de trabalho dos participantes, agendadas previamente, respeitando a disponibilidade do participante, a partir de questões direcionadoras, no período de fevereiro de 2020 e agosto de 2020. Considerando também a pandemia da COVID 19, as entrevistas foram realizadas por via online, ligações gravadas e chats. A partir de um modelo semiestruturado, foi possível obter a caracterização dos participantes em relação a idade, sexo, estado civil e tempo de atuação docente em métodos de aprendizagem ativa, além de suas compreensões acerca da continuidade do processo de aprendizagem na prática docente, a partir da questão norteadora: “Fale o que você pensa sobre a continuidade do processo de aprendizagem da sua atividade docente”.

Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo na modalidade temática. Trata-se de um caminho que analisa o conteúdo da mensagem dos participantes para maior compreensão da leitura. Suas principais funções consistem na observação, exploração das diretrizes e gerenciamento das comprovações. Esta técnica organiza-se em três etapas: Pré-análise, etapa na qual se obtém uma visão ampla do tema, considerando os princípios da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; Exploração do material, etapa onde ocorre a categorização, respeitando os princípios de exclusão mútua, produtividade, objetividade e fidedignidade; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que consiste na análise dos produtos oferecidos, considerando a pergunta, os referenciais teóricos utilizados e os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que envolve seres humanos, sob o CAAE 18630719.4.0000.5413. Como preconizado pelas Resolução 466 (2013) e Resolução 510 (2016), os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados.

4. Resultados

Dos 40 docentes que participaram da entrevista, 22% atuam no cenário de tutoria, 30% no cenário de UPP, 15% no cenário de Educação Permanente e 33% no Internato Médico. 75% eram do sexo feminino e 25% eram do sexo masculino. A faixa etária predominante foi a de 38 a 48 anos (42%). No contexto do tempo de atuação com métodos de aprendizagem ativa, a maioria atua a mais de 20 anos (55%).

A análise do discurso dos docentes, a partir da questão norteadora “Fale o que você pensa sobre a continuidade do processo de aprendizagem da sua atividade docente”, apontou para a categoria e subcategoria descritas no Quadro 1.

Tabela 1. Categoria e Subcategoria analítica.

Categoria analítica	Subcategoria
Compreensão sobre a importância da continuidade do processo de aprendizagem	Mecanismo de atualização

4.1 Mecanismo de atualização

Aos serem questionados sobre a importância da continuidade do processo de aprendizagem no campo docente, os entrevistados assim responderam:

“Eu acho muito oportuno né, eu acho que toda vez que a gente, qualquer profissão que a gente exerça, é importante a gente manter a atualização conhecer o que que as pessoas estão fazendo, como estão fazendo” (T4).

“Eu acredito que as nossas reuniões de EP contribuem bastante, são importantes essas reuniões para firmar né, firmar o que cada um tá fazendo, o que cada um pensa a respeito. É muito importante, essencial mesmo para nosso desempenho docente. Uma forma de sempre estarmos nos atualizando” (T7).

“Vejo a continuidade da aprendizagem como fundamental para a prática docente, além de nos proporcionar condições de nos atualizarmos constantemente. Na nossa prática, na vivência do dia a dia, esses aspectos são muito importantes, os de atualização, por que as coisas acontecem todos os dias, e temos que buscar maneiras, formas mesmo de se atualizar” (E6).

“Ela é extremamente importante pra que a gente possa se atualizar, refletir e aprimorar o nosso processo de trabalho. O currículo ele é dinâmico, não dá pra você ficar parado naquilo que você viu aí na década passada, sem discutir aí quais são as inovações, quais são as possibilidades frente as dificuldades, e as barreiras que a gente encontra no nosso processo de trabalho” (U4).

“A continuidade do o processo de aprendizagem é fundamental p o desenvolvimento e desempenho profissional e pessoal. Penso que é indispensável, ainda mais trabalhando em instituições com estratégias de métodos ativos. descobrir novas estratégias e relacionar a teoria com a prática só se dá pela continuidade de minha aprendizagem. É uma forma de estar por dentro daquilo que ocorre, das novas descobertas, se atualizar mesmo” (I4).

A partir da análise dos dados obtidos através das entrevistas, foi possível perceber a compreensão dos entrevistados em relação à importância da continuidade do processo de aprendizagem. Os docentes a classificaram como fundamental, essencial e oportuna, com potencial para proporcionar subsídios capazes de mantê-los sempre atualizados diante das inovações contemporâneas. Além disso, enfatizou-se o fato de a continuidade ocorrer de diversas formas, como livros didáticos e recursos tecnológicos.

De fato, a continuidade no processo de aprendizagem é indispensável na construção de um perfil docente capaz de solucionar as demandas acadêmicas e sociais, considerando os diversos contextos. Atualmente, há disponível uma ampla diversidade de estratégias para que o docente exerça o aprendizado contínuo. (MEDEIROS, HIGA, MARIN, LAZARINI, LEMES, 2020).

Porém, é relevante a contextualização dos saberes e práticas docente, por se tratar de uma via de mão dupla, onde a percepção acerca da continuidade do processo de aprendizagem consiste, de forma geral, a partir do relato dos entrevistados, em mecanismos de atualização.

Como já mencionado, a sociedade está em constante desenvolvimento e evolução, principalmente através das tecnologias digitais. Com esses eventos, modificam-se também suas necessidades. Nesse contexto, os espaços escolares precisam responder á essas necessidades, sendo a figura do docente imprescindível nesse processo. Para isso, é importante que o docente esteja em constante atualização. Em sua vivência da prática, o docente é levado a tomar decisões a partir de eventos cotidianos, sendo necessário o mesmo lançar mão de uma série de procedimentos específicos, levando-o a compreender as novidades que permeiam situações em específico. Neste tocante, torna-se relevante a reflexão acerca do perfil discente contemporâneo, onde desde a infância, a partir de estratégias de aprendizagem ativa, se constrói um perfil crítico, reflexivo e questionador (MARTINS, 2020, p.103). Diante disso, considerando a ideia de os espaços escolares não se constituírem a partir de alunos passivos, que aceitam as informações como verdades absolutas, evidencia-se a relevância da continuidade do processo de aprendizagem a partir da vertente atualizadora.

Nesse contexto, é fundamental a vertente teórico-prática para o aperfeiçoamento de sua formação a partir das necessidades surgidas em sua atividade profissional, através de um processo de aprendizagem contínua, sendo os mecanismos de atualização fundamentais para se obter êxito nesse processo (MESQUITA, MENESES, RAMOS, 2016).

No campo das inovações, como citado, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) figuram como importante ferramenta de atualização docente. Esses recursos tecnológicos possuem grande influência nos espaços sociais e culturais da sociedade, considerando a ideia de que as informações são transmitidas de forma rápida e com dinamismo, proporcionando movimentos de interações que refletem de forma direta nas maneiras de pensar e agir da sociedade (MENDONÇA, 2020).

Nessa perspectiva educacional, faz-se necessária a atualização para manejo dessas tecnologias, considerando o atual perfil discente e seu elo com o mundo virtual. A não valorização das tecnologias nos espaços escolares contribui para o estabelecimento de uma fronteira ainda maior entre docente e discente no que tange ao processo educacional. Vale ressaltar que as TDIC, além de mostrarem-se como importante opção de capacitação e atualização docente, seu uso em sala de aula possui potencial para tornar o ensino ainda mais prazeroso (NUNES, OLIVEIRA, 2016).

Para que isso ocorra, é necessário se pensar os aspectos estruturais das instituições de ensino, além das condições ofertadas aos docentes para se capacitarem, sendo necessários reajustes nos sistemas de distribuição e comunicação das tecnologias. Reitera-se a necessidade de se pensar em flexibilizações nos contextos administrativos para que se torne viável a inserção e apropriação dessas tecnologias (JÚNIOR, 2018).

Nesse contexto de atualização docente por intermédio das tecnologias, consideram-se três aspectos que evidenciam as particularidades na realidade destes profissionais: a deficiência e/ou insuficiência nos cursos de formação docente, as reformas educativas dos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, que trouxeram novas exigências no contexto de formação de professores e as consequências provenientes do avanço tecnológico, principalmente em relação às influências exercidas sobre o conhecimento e as novas concepções de ensino e aprendizagem, onde a ótica de formação continuada transcenda a simples ideia de se inserir computadores e dispositivos tecnológicos nos espaços escolares, enfatizando a iminente necessidade de programas de capacitação dos docentes para o manejo desses recursos (NASCIMENTO, 2020).

Ainda no contexto da atualização como ferramenta para o desenvolvimento continuado, o que se observa é um processo de continuidade que se limita a dois eixos: o primeiro se relaciona a formação continuada, onde ocorre a proximidade do profissional com a atualização, enquanto o segundo, em menor proporção, é o trabalho continuado, que evidencia a atividade docente como um processo de ensinar apenas o que é necessário, visando a inserção deste futuro profissional no mercado de trabalho, caracterizando, assim, um ensino pautado em tendências pedagógicas não liberais. Diante disso, vale a ressaltar a necessidade de uma qualificação docente que atenda as exigências do trabalho e da educação, pois essa qualificação impacta de forma direta a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a atualização se faz necessária (AZEVEDO, JÚNIOR, DARÓZ, 2014).

De forma geral, a ideia de atualização docente, como componente da continuidade do processo de aprendizagem, no contexto das metodologias de aprendizagem ativa, ocorre a partir dos eixos centrais dessa estratégia de aprendizagem, baseada na integração entre teoria e prática e ensino e serviço, com o intuito principal de se desenvolver capacidade de reflexão a partir de problemas reais, além do estabelecimento de ações originais e criativas que atendam aos problemas da sociedade contemporânea (MARIN *et al.*, 2010).

Por fim, a partir dos achados na literatura, foi possível observar uma íntima relação entre continuidade do processo de aprendizagem e atualização docente. Porém, chama a atenção o predomínio de uma aprendizagem técnica nos espaços escolares, centrada em metas, incompatível com os desafios atuais, o que, por ora, ressignifica uma revisão das políticas públicas institucionais, para que seja possível fazer valer o verdadeiro sentido da continuidade do processo de aprendizagem com foco na atualização.

5. Conclusão

Considerando que o objetivo central do presente estudo foi compreender as representações sociais dos docentes sobre a continuidade do processo de aprendizagem, a partir da pesquisa qualitativa e seus pressupostos, evidenciou-se que na compreensão dos entrevistados, tal fato está diretamente relacionado com mecanismos de atualização, que pode ocorrer através de livros didáticos e recursos tecnológicos. Essa necessidade de continuidade, que oportuniza a atualização, desponta como indispensável, ao se propor uma reflexão acerca do atual perfil docente. A literatura apontou para o uso das TDIC, como potencial para o docente estar em constante atualização. porém, chamou a atenção para a necessidade de se rever políticas institucionais, qualificar a estrutura e disponibilidade de equipamentos e dispositivos, além do fortalecimento de programas de educação continuada. Outro fator que emergiu nos relatos dos entrevistados e, posteriormente, ampliado a partir de buscas na literatura, foi a importância da integração teoria e prática e ensino e serviço, através de movimentos de problematização da realidade, para que ocorra um processo reflexivo e, conseqüentemente, proporcione ao docente formas de estar atualizado. Neste tocante, vale a premissa de que, além da ótica ampliada acerca das condições ofertadas e espaços disponíveis para formação continuada docente, são necessárias aproximações acerca da visão de mundo dos gestores e mudança de paradigmas, uma vez que estas vertentes problematizadoras se aproximam de estratégias ativas de aprendizagem, o que requer organização e rigor metodológico.

A Teoria das Representações Sociais qualificou a análise dos achados, pois evidenciou o pensamento comum dos docentes que vivenciam os desafios cotidianos e as necessidades de uma melhor qualificação.

Assim, os resultados reiteram a necessidade de as instituições proporcionarem condições para que ocorra a continuidade da aprendizagem docente de forma pertinente, para que dessa forma, seja oportunizado aos docentes espaços para atualização, atendendo assim as necessidades contemporâneas, que já não são mais as mesmas do século passado. Além disso, evidenciou-se a importância da pesquisa qualitativa, mostrando-se como importante ferramenta capaz de proporcionar subsídios para que ocorra progresso no campo de formação docente.

6. Referências

- 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.
- Azevedo, N.P.G., Junior, F.M.B., & Daróz, E.P. (2014). O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (DES) encontros em sala de aula. *Linguagem em DIScurso*, 14(1), 15-27.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. 1ed. São Paulo: Edições 70.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Falsarella, A.M. (2004). *Formação continuada e pratica em sala de aula: os efeitos da formação continuada na formação do professor*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Freitas, S.I., & Pacífico, J.M. (2020). Formação continuada: um estudo colaborativo com docentes do ensino médio de Rondônia. *Interações*, 21(1), 141-153.
- Godinho, P.A. et al. (2017). A aprendizagem baseada em problemas (ABP) como metodologia de ensino na disciplina de embriologia na visão do aluno. *Acta Scientiarum*, 39(3), 327-332.

- Higa, E.F.R., Moreira, H., Pinheiro, O., Tonhom, S., Carvalho, M. H., & Bracciali L. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 171-184.
- Higa, E.F.R., Tapeiro, E.F., Carvalho, M.H.R., Aguilar-Da-Silva, R., Tonhom, S.F.R., & Hafner, M.L.B.M. (2016). Avaliação do processo pedagógico em metodologia de aprendizagem ativa. *Investigação Qualitativa em Educação. CIAIQ*. 2016: 1.
- Jodelet, D. (2002). *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro (RJ): Eduerj, 17-44.
- Junior, C.P. (2018). Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. *Intermeio*, 24(47), 189-210.
- Lara, E.M.O. et al. (2019). O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Revista Interface*, 23.
- Macedo, K.D.S., Acosta, B.S., Silva, E.B., Souza, N.S., Beck, C.L.C., & Silva, K.K.D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 22(3).
- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 358-375.
- Martins, G. (2020). *Metodologias ativas: Métodos e Práticas para o século XXI*. 1. ed. IGM Editora.
- Mendonça, A.A.S. (2020). *As novas tecnologias e a COVID: o repensar da capacitação docente*. CIET.
- Medeiros, R.O., Higa, E.F.R., Marin, M.J.S., Lazarini, C.A., & Lemes, M.A. (2020). Desenvolvimento continuado de docentes na graduação em saúde. *Política, Planejamento e Gestão em Saúde*, v.6. Ponta Grossa (PR): Atena Editora.
- Mesquita, S.K.C., Meneses, R.M.V., & Ramos, D.K.R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(2), 473-486.
- Minayo, M.C.S. (2013). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo (SP): Hucitec.
- Moscovici, S. (2017). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nascimento, M.C. (2020). Formação continuada docente para a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(2).
- Oliveira, B.L.C.A., Lima, S.F., Rodrigues, L.S., & Júnior, G.A.P. (2018). Team-Based Learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 86-95.
- Pio, D.A.M. (2017). *A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem: formação permanente e gestão com mediadoras* [Tese]. Botucatu (SP): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 223 p.
- Pinto, M.L., Mistro, F.Z., & Uemura, S.T. (2016). Ensino baseado em problemas como prática pedagógica aplicada a alunos ingressantes no curso de Odontologia. *Revista Abeno*, 16(3), 28-35.
- 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. 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, G.T., & Dias, J.M.B. (2015). Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. *Revista eletrônica de humanidades*, 8(1), 173-187.

- Taroco, A.P.R. M., Tsuji, H., & Higa, E.F.R. (2017). Currículo orientado por competência para a compreensão da integralidade. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(1), 12-21.
- Teófilo, T.J. S., Santos, N.L.P., & Baduy, R.S. (2017). Apostas de mudança na educação médica. *Interface*, 21(60),177-88.
- Tsuji, H., & Aguilar-da-Silva, A. (2010). *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: Do modelo biomédico ao humanístico*. São Paulo (SP): Phorte.

Desafios Colocados à Investigação Adaptada ao Contexto e ao Investigador: Adequação Perante a Unidade e Diversidade

Serafim Camalhão¹, Isabel Camalhão² e Horácio Saraiva³

¹ Doutorando em Sociologia, ISCTE IUL, Portugal | serafimleopoldo@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8521-7553>

² Docente da Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal | isabelferreira66@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-3682-4557>

³ Doutor em Psicologia Clínica, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal | horaciosaraiva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Resumo: Este artigo é o resultado da preparação de um workshop. Na estrutura deste evento, estavam presentes os dois objectivos principais: dar uma visão teórica e metodológica da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador; e criar um instrumento prático aplicado ao contexto académico. Estes dois objectivos reduzem-se a apenas um ajudar orientadores e alunos em meio académico a construírem uma investigação académica equilibrada, acessível, exequível e humana. A nossa proposta metodológica tem sido desenvolvida ao longo de 8 anos, e procura tornar a investigação acessível a todos. Condensamos para este fim todos os nossos trabalhos reutilizando autores, actualizando outros e acrescentamos novos. Na investigação social defendemos que mais importante que a novidade é a adequação à realidade estudada, sem qual o campo não é acedível. Isto significa uma abertura à subjetividade e para todas as possibilidades dentro das Ciências Sociais, assim como, ter a capacidade de incluir todos os elementos de uma investigação de uma forma holística, sem excluir nenhum. A extensão da informação relacionada com o workshop que estava planeado não cabe em apenas um artigo. Deste modo dividimos esta informação em dois artigos diferentes, um de natureza simultaneamente filosófica, teórica e metodológica e outro correspondente a uma parte iminentemente prática com os seus fundamentos. Este primeiro artigo apresenta o problema da unidade do ser-se humano, com o reflexo numa ciência humana que reconhece que nem tudo objectivo, racional e redutível a uma única dimensão. A investigação social, necessita de capturar a unidade e a diversidade do ser humano, dentro da sua finitude, um ser que se transcende constantemente. Procuramos reflectir e ajudar a dar respostas a este desafio.

Palavras-chave: Investigação; Metodologia; Subjectividade; Diversidade; Unidade.

Challenges Putted to Research Adapted to the Context and Researcher: Adequacy in front of Unity and Diversity.

Abstract: This article is the result of a workshop's preparations. In the structure of this event wore present two main objectives: to give a theoretic and methodological vision to the methodology adapted to the context and researcher; and to create a practical instrument applied to academic context. Our methodological proposal has been developed for eight years and looks for turn the research accessible to all. To this end we condense all our work, reuse authors, update others and added new. In the social research we defend that more important than what is new is the suitability to the reality in study. Without that we can access to the field. This mean to be open to the subjectivity and to be open to all possibilities within the social sciences, just as, have the ability to include all the elements of a research in holistically, without any exclusion. The extension of the information related with the workshop, that was planned don't fit in just an article. In this way we decided divide this information in two different articles, one simultaneity philosophical, theoretical, and methodological nature and other related to one part imminently practical with his foundations. This first article presents the problem of the unity of being human, with reflex in a human science, that recognise, that not all is objective, rational and reduced to only one dimension. The social research needs to capture the unity and diversity of the human being, within its finitude, a being that transcend it's self constantly. We propose to reflect and help to give answers to this challenge.

Keywords: Research; Methodology; Subjectivity; Diversity; Unity.

1. Introdução

Queríamos começar este artigo, apresentando a metodologia adaptada ao contexto e ao investigador. É uma metodologia de matriz qualitativa que procura tornar a investigação acessível a todos. Neste sentido a questão central é: como é que se pode tornar a investigação acessível a todos? Existem múltiplas respostas para esta pergunta, com incontáveis configurações. Cada investigador, universidade e campo em estudo é único exigindo estratégias de investigação desenhadas para aquela situação específica.

O tema não é novo e corresponde ao problema da unidade e diversidade do ser humano. Como referência mais antiga, encontramos na China antiga, Lao Tzu (1997) que apresentava a dificuldade do ser humano em capturar a realidade, designada como tao, sempre em transformação, que toma várias formas, diversa e simultaneamente uma, mas que lhe escapa e nunca consegue capturar completamente. Na referência mais recente Lahire (2012), fala-nos num mundo plural, diferenciado, mas simultaneamente uno. Em termos de investigação social está em conjugar a unidade com a diversidade da sociedade. Neste sentido está o reconhecimento da singularidade de cada investigação.

Todas as contribuições estão orientadas para este problema filosófico, teórico e metodológico de ajudar um investigador, a conseguir uma investigação una, lógica, coerente, exequível e que respeite a singularidade quer do investigador quer do contexto estudado. A ideia inicial da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador procurava adaptar a investigação à pessoa com deficiência, depreendemos posteriormente que cada ser humano é diferente, possui limitações que tem que ultrapassar. Neste sentido abordamos o tema da humanidade em ciência.

Os principais autores utilizados são Frankel (2003; 2017), e Benz & Shapiro (1998), Fazemos também uma homenagem a Moustakas (Moustakas, 1990; 1994; 1995; Moustakas. & Moustakas, 2004). Estes autores e outros respondem às duas perguntas que correspondem as duas partes deste artigo: o que é que é ser-se humano no campo da investigação? Que metodologia pode ser utilizada que respeite a natureza humana o compromisso entre a unidade e a diversidade?

2. Ser-se Humano na Investigação

O primeiro princípio da nossa metodologia, é afirmar que a investigação social é feita por seres humanos, logo tem de ser humana. O que é que é ser-se humano no campo da investigação social?

Ser humano na ciências em geral e as Ciências Sociais e Humanas consiste em não separar a vida humana da realidade estudada. O problema é que a vida a realidade social é demasiado complexa e dinâmica para que um ser humano a possa capturar completamente (Ni, 1995; Tzu, 1997). Ser-se humano é não se saber tudo. Pode parecer obvio, mas (Feyerabend 1991; 1999; 2011) as ciencias tornaram-se desumanas e um obstaculo ao conhecimento transformando paradigmas, teorias e metodologias em dogmas impedindo que surjam novas descobertas ou que a ciência se desenvolva (Feyerabend, 1991). Outro sinal deste problema é a descontextualização que desumaniza ao transformar tudo em abstrações. O ser humano vive num espaço e tempo é aqui que reside a sua riqueza.

1.1 Ser-se Humano

O segundo princípio na nossa metodologia, é que antes de sermos investigadores somos seres humanos. O Homem ambiciona atingir o estatuto de divindade e perfeição. Este (Frankel, 2017) não gosta da imperfeição nem de falhar. É Homem falível (Ricoeur, 2019) que tem como propriedades: um ser finito que deseja o infinito; um ser em constante construção como pessoa, carácter, o seu lugar no mundo e na sociedade; procura a sua felicidade e prazer; vive sempre na incerteza porque na sua natureza finita não controla e não tem conhecimento do todo que o rodeia; ao longo da sua vida vai falhando, encontrando problemas que vai resolvendo, transcendendo-se, mas sem atingir a perfeição. Quanto melhor nos reconhecemos como humanos melhor ciência faremos.

1.2 Crítica da Razão

Na metodologia adaptada ao contexto ao investigador o ser humano não é apenas composto pela razão e objectividade, mas também por instintos, sentidos, sentimentos e valores. Parece óbvio mas nas Ciências (Gadamer, 2009) existe a dicotomia ciências exatas e ciências do espírito. Não se critica o método experimental, mas sim os limites deste aplicados às ciências humanas que lidam com desconhecido, possuem limites éticos colocado em causa a liberdade humana.

Dentro deste princípio referimos que é importe tomar consciência não é neutra a ciência é um instrumento da mente humana e esta não necessita de ser equilibrada, racional nem humana. O nosso argumento vem, Horkeimer (2015) lembra que foi utilizada a ciência e domínio dos meios de comunicação, que criou uma lógica totalitária que utilizou a razão para fins pouco racionais e humanos. O ser humano dispõe de livre arbítrio é composto de sentimentos e emoções. Cada Homem racionaliza todos os aspectos da sua vida tendo em conta o seu percurso de vida (Habermas, 2020, pp. 247-309).

Retiramos aqui a conclusão que a essência do ser humano está na criação de sentido (Husserl, 2009) e tomada de consciência. Uma ciência humana não pode evitar a intuição nem a abertura ao infinito implicam não se fechar num dado campo tendo que aceitar alguma subjetividade.

1.3 Do Ser Humano Total

Um princípio que defendemos nesta metodologia, é que apesar de não conseguirmos abarcar todo o real, encontramos-nos mergulhados no mundo e fazemos parte do todo. O ser humano faz parte de um todo, este é (Morin, 1990) bio, antrope e social a única maneira de o compreender está em integrar todas as contribuições numa interdisciplinaridade.

Utilizamos aqui dois termos:

- *mindful inquiry* (Bentz & Shapiro, 1998, pp. 4 – 6) o ser humano é colocado no centro da investigação, está mergulhado no meio, é a principal ferramenta de investigação, mas a principal ideia está que é responsável pelas suas escolhas e tem de ter consciência destas;
- *spiritual inquiry* (Frankel, 2017, p. 130) o ser humano ao longo da vida passa por várias crises que levam à sua evolução espiritual. O mundo (Frankel, 2003) é um local dinâmico e instável, onde cada um reconstrói a sua vida sempre de modo diferente. Muitas vezes o investigador faz um desenho de investigação uno, lógico e exequível que perante a incerteza e a instabilidade é destruído. Torna-se necessário ver este momento como uma oportunidade para o investigador crescer como pessoa, a aprender e ao aperfeiçoamento técnico.

A adaptação da investigação à pessoa e ao contexto, reunindo estas contribuições, implica que a investigação se construa sobre o ser humano que investiga. Antes demais a base é o contexto que vai moldando as decisões do investigador, tendo em conta as suas características, capacidades e potencialidades do campo a que acede. Este tem de tomar consciência das suas decisões, para as quais existem em múltiplas combinações possíveis, entre elas a que melhor se adapta ao contexto estudado.

1.4 Tornar-se Humano

Para fazer investigação social, o primeiro passo é tornar-se humano. Este ato corresponde a criação de significado, de relações humanas com a integração do ser humano nas suas diversas dimensões (Moustakas,1995; Moustakas & Moustakas, 2004). Para perceber esta ideia torna-se necessário voltar ao conceito de desumanização e humanização apresentado por Moustakas:

- Desumanizar consiste em considerar um ser humano como um agente passivo que responde apenas a pedidos negando os seus sentimentos, sentidos e vontade própria, condenando-o à solidão. Nenhum ser humano aceita este estado procurando relacionar-se e explorar de forma a aprender e dar significado às coisas (Moustakas & Moustakas, 2004).
- Humanizar-se é relacionar-se, é importante (Moustakas, 2004) saber estar, estar para e estar com. Isto nasce das trocas e experiências onde cada um experimenta, descobre, toma consciência, dá sentido e compreende um dado fenómeno através de um diálogo interior.

Na metodologia adaptada ao contexto e ao investigador o desafio é tornar a investigação humana. O primeiro passo para fazer investigação é romper com a solidão e relacionar-se abertamente com todos participantes utilizando a imaginação para resolver problemas. O segundo passo é sair do projeto de investigação, do meio académico e mergulhar na realidade estudada, atrever-se a explorar e estabelecer os limites naturalmente através dos relacionamentos efetuados. Isto é atrever-se rever e pensar o trabalho efetuado.

3. Uma Metodologia Una, Diversa e Humana

A nossa metodologia encontra-se dentro da pós-modernidade (Bentz & Shapiro,1998, isto significa que intencionalmente estamos abertos a todos paradigmas e correntes metodológicas. Neste texto vão encontrar pelo menos três influências, Grounded Theory, a forma clássica de fazer ciência e a fenomenologia.

Um dos princípios básicos propostos vem de Glasser (2001, p. 145) “all is data”, numa afirmação que tudo são dados. Isto significa que a teoria não é mais importante que a metodologia, aos dados que se recolhem no campo e a sua análise. A investigação desenvolve-se nas universidades que com as suas tradições e conhecimentos acumulados fazem ciência, incluem as suas teorias e metodologias (Berthelot, 2018). Os seres humanos nas suas interações e relações sociais possuem uma lógica e estrutura própria independente do mundo académico (Lakoff, 1987). O investigador é parte do campo, as suas experiências de vida, são importantes no relacionamento com os participantes, tomada de decisões e interpretação dos dados (Chang, 2008). Recusamos toda a forma de radicalismo académico em nome da objectividade e da subjectividade, fazer investigação depende do que se quer estudar.

A questão da (Ragin & Amoroso, 2019) unidade e diversidade do método, onde toda a investigação tem por base um processo, que varia conforme qual a sua finalidade, e as suas variações sociais. Os mesmos componentes (Ragin & Amoroso, 2019, p. 52) ideias, quadros analíticos, evidências e imagens, os quais apresentam várias conjugações. Questiona-se como conseguir a unidade de uma investigação? O processo de investigação integra os seus diversos elementos ou componentes, não existe ciência sem método e é este que lhe dá unidade.

A unidade de uma investigação está em duas as fontes: a teoria e a metodologia. A teoria do ponto de vista prático (Becker, 1998) dá ao investigador as ferramentas necessárias a resolver os seus problemas é um composto por conceitos que permitem interpretar uma dada realidade. A metodologia como unidade vem da Grounded Theory (Glasser & Strauss, 1967) na qual a proposta está em criar teorias a partir dos dados, a unidade não está numa teoria, mas sim numa metodologia, com métodos e técnicas que permitem esta finalidade e dão uma unidade à teoria criada.

Questionamo-nos, como é que se atinge ou cria unidade numa investigação? Goertz (2017) indica alguns elementos que nos ajudam a compreender essa lógica, estes são os mecanismos causais, a lógica básica, os mecanismos de constrangimento e as condições necessárias, os mecanismos causais interactivos. Todos os fenómenos sociais têm uma causa, apresentam uma lógica com relações entre os seus diversos elementos, os quais existem dentro de um conjunto de constrangimentos e condições que os suportam. Estes elementos dão uma unidade à investigação. Esta lógica é evidente quando utilizamos o método comparativo, quer na Grounded Theory (Glasser & Strauss 1967) quer nas ciências sociais (Ragin, 2014, pp. 34 - 52) com o método de Mill de acordo e de diferença, revelando a uniformidade, a diversidade e a complexidade do queremos estudar. A outra fonte de unidade é o contexto, (Clarke, 2015), onde todos os elementos de uma investigação encontram-se naturalmente situados nos mapas situacionais onde os elementos humanos, não humanos, discursivos e todos os elementos relacionados entre si. Na nossa concepção, todos os elementos da investigação, problemática, teoria, metodologia, trabalho de campo, análise e redacção encontram-se ligados ao campo empírico onde se encontra o meio académico e o campo. Neste sentido Bentz & Shapiro (1998) cada investigador faz as suas escolhas em conformidade com o seu contexto, incluindo o seu percurso de pessoal.

A questão que se coloca agora é o que é que torna a ciência humana? É que este conjunto de elementos tem que ter um sentido e um significado. A unidade está na subjectividade de cada um e da intersubjectividade que acontece nos diversos níveis do individual, ao grupo, à sociedade, ao mundo cada vez mais global (Schütz, 1967). Entramos aqui no campo das representações sociais segundo Moscovici (2013) indica a forma como os seres humanos se apossam da informação e a sentem, respondem a esta com crenças e valores que se constituem como representações nos seus diversos níveis. É que neste autor temos o suporte para poder afirmar que os factos sociais são distintos dos fenómenos da física, biologia e economia. Um mesmo acontecimento é interpretado de modo diferente conforme o grupo social e a sociedade em que se encontra, em comum, são elementos mais ou menos estáveis comuns a todos os seus membros. Há uma unidade mas esta é composta por uma diversidade, cimentada por algo que entendemos ser simultaneamente objectivo e subjectivo, porque não podemos reduzir tudo a uma única generalização mas sim a realidades bem contextualizadas.

4. Conclusões

Este é um texto criado para preparar um workshop correspondente enquadramento teórico. A sua natureza é teórica e filosófica, procura antes demais apresentar a metodologia adaptada ao contexto e ao investigador. É antes demais um estranho texto que fala de metodologia qualitativa sem utilizar o termo ao longo destas páginas.

Antes demais uma metodologia qualitativa fala de liberdade, que não pode ser prisioneira de um método experimental (Gadamer, 2009), fala de consciência, mas também de instintos, sentidos, sentimentos e valores. Tem que assumir a subjectividade e incluir o ser humano como um todo.

Fizemos aqui a defesa da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador, que é contextualizada, imperfeita, incompleta e em constante construção. A pedra base é o investigador com as suas características que fará as melhores escolhas que se adaptam ao campo estudado, num campo aberto, mas consciente de escolhas possíveis (Bentz & Shapiro, 1998).

O que torna a ciência humana? É o facto de reconhecer que é feita por seres humanos, e que estes para crescer e aprender necessitam de ser humildes e abertos que vem. O ser humano é finito e limitado. A arrogância, o endeusamento, a perfeição impossível de atingir e a rigidez teórica e metodológica são um obstáculo ao conhecimento assim como tornam a investigação num projeto impossível de cumprir.

5. Referências

- Becker, H. S. (1998). *The tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. The University of Chicago Press.
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. M. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. Sage Publications, Ltd.
- Berthelot, J.-M. (2018). Programmes, paradigmes, disciplines: pluralité et unité des sciences sociales. In Berthelot, J.-M. (ed.) *Épistémologie des sciences sociales* (2^a ed. Pp. 475 – 519). Presses Universitaires de France.
- Camalhão, I. & Camalhão, S. (2019). Acesso da investigação para todos: uma metodologia adaptada e dirigida ao ser humano. *Educação para o desenvolvimento*. 7, 54 – 66. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_7.pdf.
- Camalhão, I. Camalhão, S. (2018, Julho, 10 - 12). Dilemas de Maria: manifesto da investigação para todos (Conference session). *7º Congresso Ibero-Americano em Investigação*. Foz de Iguaçu. Brasil Qualitativa. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1627/1580>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press inc.
- Clarke, A. E. (2015). From grounded theory to situational analysis: whats new? Why? How?. In Clarke, A. E., Friese, C., Washburn, R. (eds). *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory* (pp. 84 – 118). Left Coast inc.
- Feyerabend, P. (2011). *The tyranny of science*. Polity Press.
- Feyerabend, P. (1999). *Conquest of abundance: a tale of abstraction versus the richness of being*. The University of Chicago Press.
- Feyerabend, P. (1991). *Diálogo sobre o método* (A. Guerreiro Trad.). Editorial Presença.
- Frankel, E. (2017). *The wisdom of not knowing: discovering a life of wonder by embracing uncertainty*. Shambala Publications.
- Frankel, E. (2003). *The sacred therapy: Jewish spiritual teachings on emotional healing and inner wholeness*. Shambala Publications.
- Gadamer, H.-G. (2009). *Herança e futuro da Europa* (A. Hall Trad.). Edições 70.
- Glasser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Sociology Press.
- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative Research*. Aldine.
- Goertz, G. (2017). *Multimethod research, causal mechanisms, and case studies*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (2020). *Obras escolhidas de Jürgen Habermas volume V: crítica da razão* (L. Nahodir Trad.). Edições 70.
- Horkheimer, M. (2015). *O eclipse da razão* (J. T. Proença Trad.). Antígona.
- Husserl, E. (2009). *La filosofía ciencia rigurosa* (M. García-Baró Trad.). Encuentro.
- Lahire, B. (2019). *Dans le plis du social: individus, institutions, socialisations* (2nd ed.). Editions La Découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Éditions du Seuil.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. The University of Chicago Press.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Fayard.

- Moustakas, C. & Moustakas, K. (2004). *Loneliness, creativity & love: awakening meaning in life*. Xlibris.
- Moustakas, C. (1995). *Being-in, being-for, being-with*. Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications inc.
- Moustakas, C. (1990). *Heurístic research: design, methodology and applications*. Sage Publications inc..
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. Éditions de l'École des Houtes Études en Sciences Sociales.
- Ni, H.-C. (1995). *Hua hu ching: the later teachings of Lao Tzu*. Shambala.
- Przybylski, L. (2021). *Hybrid ethnography: online, offline, and in the between*. Sage Publications Ltd.
- Ragin, C. C. (2014). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing social research: the unity and diversity of method* (3 ed.). Sage Publications inc.
- Ricoeur, P. (2019). *O homem falível* (H. Barros & G. Marcelo Trads). Edições 70.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social word*. Northwestern University Press.
- Tzu, L. (1997). *Tao te King: o caminho da virtude*. (M. P. Fernandes, Trans.). Livros de Vida Editores.

Desafios Colocados à Investigação ao Contexto e ao Investigador: Adaptação ao Investigador em Dificuldades e em Contexto Difícil

Serafim Camalhão¹

¹ Mestre em Sociologia das Organizações do Trabalho e do Emprego, Doutorando em Sociologia ISCTE IUL, Portugal | serafimleopoldo@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8521-7553>

Resumo: Em 2020 estava previsto realizar um workshop para apresentar uma aplicação prática da metodologia adaptada ao contexto e ao investigador. A pandemia cancelou esta atividade. O principal e único objetivo desta metodologia proposta é tornar a investigação acessível a todos. Nos últimos dois anos foram reunidas todas as contribuições dos oito anos em que foi criada esta abordagem, com o objetivo de criar um projeto de intervenção social que procura ajudar uma aluna com grandes dificuldades para fazer a sua investigação. Deste material geraram-se dois artigos, um correspondente a uma parte teórica, outro de natureza prática. Nesta parte prática partiu-se da investigação ação como forma de intervenção no campo da investigação social. O conceito central desta intervenção é o investigador em contexto difícil. Aqui quer-se distanciar da imagem do que tem acontecido, nesta pandemia, investigadores que não conseguem chegar aos participantes e ir para o terreno devido às regras distanciamento e isolamento social. Muitos métodos e técnicas deixaram de ser utilizadas tal qual foram desenhadas. O que é que há de estranho nisto? Não há investigação sem incerteza, dificuldades e imperfeição. Muitos investigadores estudam campos de difícil acesso, possuem recursos limitados e fazem as suas atividades a título parcial. A pandemia criou as mesmas situações, para muitos investigadores, de um investigador em dificuldades e em contexto difícil. Para este trabalho criou-se Mariana uma aluna virtual, que simula um aluno improvável, mas trabalhadora, organizada e esforçada. Os participantes no evento vão tomando o lugar desta aluna e do seu orientador vão construindo o seu plano de intervenção com as soluções perante um cenário estranho e heterogéneo. No final resulta uma teoria substantiva orientada para a prática e realidade.

Palavras-chave: Investigação; Dificuldades; Intervenção; Adaptação; Contexto.

Challenges Putted to Research Adapted to the Context and Researcher: Adaptation to Researcher in Difficulties and in Difficult Context.

Abstract. In 2020, it was planned to do a workshop, to present a practical application of methodology adapted to context and researcher. The pandemic cancelled these activities. The main and only objective of this proposal is turning the research accessible to all. In the last two years were gathered all the contribution from the eight years that this methodological approach was created, with the objective to construct a social intervention to help student in great difficulties to do her research. From this material it was generated two articles, one more theoretical and the other practical. In this practical part, it was started from action research as a form to intervene in the field of the social research. The main concept of this intervention is the researcher in difficult context. Here it is wanted to distance from the image of it has happened, in this pandemic situation, researchers that can't get closer to the participants and go to the field, due to the distance rules and social isolations. Many methods and techniques ceased to be used in the same way they were drawn. What is strange in this? There isn't research without uncertain, doubt and imperfection. Many researchers study difficult access fields, have limited resources and do research in partial status. The pandemic created the same situations, many researchers, of one researcher in difficulties and in difficult context. To this work it was created Mariana, one virtual student, that simulate an unlikely student, but hard worker, organized and dedicated. The participants of this event, take the place of this student and his director, constructing his intervention plan with the solutions to strange and heterogeneous scenario. The outcome is substantive theory oriented to the practice and reality.

Keywords: Research; Difficulties; Intervention; Adaptation; Context.

1. Introdução

Desafios colocados à investigação ao contexto e ao investigador: adaptação ao Investigador em dificuldades e em contexto difícil, é o texto de um workshop que foi

adiado. O evento tinha uma base pedagógica e de intervenção com o objetivo de ajudar investigadores em situações e contextos difíceis.

A pandemia com o Covid 19 afetou a investigação social, na perspetiva deste texto teve o efeito de acordar a consciência que fazer investigação não é uma atividade fácil.

Fazer investigação é uma atividade exigente, necessitando o investigador de um conjunto de competências para construir um projeto de investigação que para o colocar em prática necessita (Deslandes, 2016): escolher um tema, transformá-lo numa problemática; construir um enquadramento teórico, construir hipóteses ou proposições, escolher uma metodologia, métodos e técnicas a aplicar no terreno; como analisar e apresentar os dados. A fase de projecto é puramente académica e principalmente teórica, quando se coloca esta execução notam-se as diferenças entre o que se realizou e projectou.

O termo investigador em dificuldades e contextos difíceis é abrangente, inclui o não acesso a financiamento, o campo que se torna difícil, o estudante pouco preparado para fazer investigação, e o trabalhador estudante. O Covid 19 colocou o investigador numa situação em que este não tem acesso ao campo, pelo que não pode fazer investigação. Hammersly & Atkinson (2019, pp. 44 – 61) falam em acesso ao campo onde acontece, no uma contante negociação e adaptação. Nesta situação o investigador perdeu a proximidade física, o acesso aos locais e o pretensio controle da informação que recolhe. A solução para este problema passa por alargar o conceito de campo no sentido étnográfico inclui todas as técnicas e métodos, assim como fontes de recolha de informação, como por exemplo sites da internet e o facebook (Przybylski, 2021).

Este texto corresponde à segunda parte do workshop, tem um carácter prático orientado a solução de problemas, diferente do primeiro texto, com carácter mais teórico. Ambos os textos são resultado dos trabalhos efectuados sob a metodologia adaptada ao contexto e investigador com os autores utilizados, actualizados e acrescentados. Há uma orientação para a prática, com a introdução de traços da metodologia da investigação acção a outras como a Grounded Theory, a fenomenologia, a etnometodologia e formas mais clássicas de fazer ciência.

Utiliza-se aqui a figura da criação de um cenário (Guerra, 2002, pp. 159 - 162), no qual se cria um modelo de uma situação problemática, com todas as variáveis e contexto associado muito próximo das dificuldades de muitos trabalhadores estudantes ao que se acrescenta a pandemia. É mais uma simulação em que se criou uma situação, à qual se criam várias respostas. Inclui-se a rotina básica da investigação acção, composta por olhar, pensar e agir num acto de inclusão e participação (Stringer, 2014, p. 35). Convida-se cada investigador, orientador ou director de investigação e participantes construir uma investigação simultaneamente una e diversa.

A estrutura deste artigo tem a estrutura prática do workshop compostas por três partes. A primeira parte é a apresentação do cenário, a situação de Mariana trabalhadora estudante, mãe, esposa e mulher de família. Na segunda parte, vai-se apresentar a forma como a investigação-acção vai acontecer nas diversas fases da ajuda a esta aluna. Por último as conclusões que se queriam retirar no final do workshop.

2. Cenário do Investigador em Dificuldades e em Contexto Difícil

Na metodologia adaptada ao contexto e ao investigador é usual utilizar situações reais ou baseadas em casos reais que servem de modelo para os artigos. No artigo “Dilemas de Maria” (Camalhão & Camalhão, 2018) relatava as dificuldades de uma investigadora com Paralisia Cerebral e Baixa visão, no texto (Camalhão & Camalhão 2019) o “Acesso da investigação para todos” partiu-se do contexto de uma aluna de mestrado que tem que fazer a sua dissertação e junta os papeis de estudante, investigadora, trabalhadora, mãe, esposa, mulher de família.

Esta aluna virtual chamou-se de Mariana, simulando-se um diagnóstico, de forma a desenhar um processo de intervenção que a ajude a percorrer todo processo de investigação e terminá-lo com sucesso.

Identificam-se as necessidades desta aluna, procuram-se os pontos fortes, fracos, das oportunidades e ameaças que colocam em causa o sucesso da investigação (Guerra, 2002, pp. 129 – 134).

Aos participantes do workshop seriam apresentados quatro quadros para discussão:

- 1- A dificuldade da aluna em conjugar o estudo com as tarefas de mãe, professora, esposa e mulher de família. É um problema de gestão de tempo, o que consegue resolver na fase académica.
- 2- A aluna tem que ter a noção e as competências necessárias a fazer investigação, saber o quer fazer, deve fazer e é capaz de fazer (Rallis & Rossmann, 2017). É uma aluna que esteve muitos anos afastada do meio académico, é a primeira vez que faz a investigação, não é uma investigadora profissional a tempo inteiro. Não teve acesso a uma bolsa de investigação.
- 3- A aluna não tem uma ideia do que quer fazer, mas certamente implica estudar uma pequena comunidade escolar, que conhece (Robson & McCartan, 2016) e é capaz de estudar utilizando o seu tempo livre. Metodologicamente quer utilizar entrevistas (Flick, 2018, pp. 216 – 252) presencialmente, mas não sabe o que pode e quer fazer.
- 4- Quando começa a pensar a sua investigação começa a Pandemia por Covid 19. Colocam-se inúmeros problemas metodológicos. Os campos anteriormente acessíveis tornaram-se parcialmente inaccessíveis, e implicam a procura de novas soluções, mesmo assim, não há garantias de reunir a informação suficiente.

Existe um problema com dimensões sociais, académicas e de investigação. Aparentemente criou-se uma situação em que não existem condições para realizar qualquer investigação. Na metodologia adaptada ao contexto e ao investigador, não existem condições rígidas, ou prévias para fazer investigação (Camalhão & Saraiva, 2020). Toda a construção faz-se em sobre as características do investigador e do contexto, logo não existem condições impossíveis.

2.1 Pré-Projeto, um Caminho Autobiográfico, a Descoberta do Eu

A primeiro desafio que se colocou à aluna foi decidir o que fazer. A parte académica está a terminar, e ela teve de escolher ou foi-lhe atribuído um orientador. (Camalhão & Camalhão, 2019) Este pede-lhe para fazer um pré-projeto, procura-se fazer um pequeno diagnóstico, do que aluno quer e sabe fazer. Procede-se num primeiro contacto informal através de um diálogo, para depois formalmente preencher de um formulário.

Utiliza-se a analogia da Sociologia das Organizações, com a figura do diagnóstico (Hinault, Osty & Serval, 2019) onde é preciso resolver problemas e redinamizar o seu funcionamento em direção a um objetivo específico. É preciso compreender os participantes nos aspetos objetivos e subjetivos para intervir posteriormente numa estrutura participativa. O papel do orientador é intervir positivamente nos seus alunos de forma a conseguir entregar as suas Dissertações ou Teses de Mestrado. O primeiro passo começa por compreender cada aluno orientado.

Neste caso, a aluna, já vem com uma ideia do que quer fazer e onde, mas em termos teóricos e metodológicos está tudo muito superficial e impreciso. Poder-se-ia ter um quadro pior, com um aluno onde não se tinha a noção do queria fazer. No Workshop dividíamos o grupo dos participantes em dois, um pondo-se no lugar do orientador e outro na aluna. Como procederiam?

Na parte teórica um dos pontos apresentados era o que é ser-se humano. Com base em Habermäs (2020) e Ricoeur (2019) significa que é ser-se finito desejando querer atingir o infinito, e nisto fazer escolhas racionalizando-as. Em ambos os autores não há uma objetividade total já tal leva a outros aspetos emocionais, afirmação pessoal, sentimentais, a procura do prazer, que são subjetivos. Na prática significa que quer no caso da aluna, como qualquer aluno que não sabe o que quer, vai escolher um tema apontando para o infinito onde se vai perder. Segundo Quivy, Market & Van-Campenhoud (2017) a tendência dos alunos, e desta aluna em particular, em querer atingir a perfeição que não existe, leva a nunca acabem os seus trabalhos. A resposta para este problema está em quadrar e delimitar a investigação para que esta seja exequível.

Na primeira fase da intervenção, deseja-se manter o campo em aberto. Os alunos tomem conhecimento de todas as teorias e metodologias que existem no campo que querem estudar para depois fazerem as suas escolhas. É a revisão da literatura no sentido amplo, porque dão aos alunos competências amplas que os vão ajudar ao longo do processo de investigação. É a revisão da literatura no sentido amplo, porque dão aos alunos competências amplas que os vão ajudar ao longo do processo de investigação. A maior parte desta revisão surge no sentido (Yin, 2016, pp. 71-79) em que as leituras incidem especificamente numa dada área em função de uma pergunta de partida, e problema. Ao aluno é proposto que durante mês leia livremente sobre o tema que quer estudar, veja superficialmente todas as teorias associadas e todas metodologias utilizadas no que gostaria de fazer (Bentz & Shapiro, 1998) para que mais tarde possa tomar consciência das suas decisões. O orientador diante dos pontos fracos pode intervir dando referências bibliográficas como ajuda.

No workshop apresentam-se as sugestões e resultados do orientador e da aluna que têm de explicar o porquê das suas escolhas. Apresentam-se os percursos de vida (Bertaux, 2016) que influenciaram as suas decisões. Um momento auto etnográfico (Moriceau, 2019) onde se reflete sobre a importância da vida dos investigadores, na forma como se tomam as decisões e reflete-se sobre o que se faz. O investigador é parte da investigação.

Orientador e aluna tomam consciência das suas decisões e intervenções. O orientador convida a aluna a tornar mais claro aquilo que quer, melhorar a pergunta de partida, transformar o pré-projeto num projeto. A aluna quer estudar o tema da inclusão escolar do aluno com Paralisia Cerebral, quer fazer um estudo de casos, e vai estudar uma escola. Justifica a sua escolha porque profissionalmente é professora, tem com alunos esta problemática; é uma ativista dos direitos dos deficientes; na família tem um caso com Paralisia Cerebral onde tem alguma intervenção direta. Academicamente não encontrou muitos estudos que a ajudassem a lidar com estes alunos, precisava ter mais elementos.

2.2 A Fase de Projeto

Na fase projeto é preciso reduzir a investigação a uma dimensão viável. Faz-se a revisão de literatura em sentido estrito. Parece ser uma tarefa burocrática, que seguem os passos dos manuais de metodologia (Mace & Pétry (2000), sem explorar a sua riqueza, transformando o projeto de investigação num livro de receitas. Fazer um projeto de investigação, é mais que seguir uma receita ou aplicar no campo teorias, métodos e técnicas previamente certificados, com a promessa de sucesso garantido. Moustakas (1994, pp. 68 – 83) utiliza os termos intencionalidade, noema e noesis, significam que o ato de fazer investigação passa pelos sentidos, pelas percepções, sentidos, sensações e pensamentos. Um projeto de investigação na sua construção tem que ter um significado, tendo por base a sua identidade e temporalidade. O significado e a intencionalidade, são comuns com o orientador, aluno e meio académico.

A aluna com muita leitura, estruturação conseguiu um projeto quase perfeito. Utilizou a condensação, com o recurso à pergunta de partida com uma revisão de literatura efetuada de modo indutivo (Miles, Huberman & Saldaña, 2020) onde os diversos elementos excluídos continuaram presentes nos elementos mais significativos da investigação. Todos os elementos de um projeto ficaram naturalmente delimitados. Utilizou-se o método comparativo (Ragin, 2014) e compararam-se os recursos da aluna com os recursos exigidos por teorias, métodos e técnicas. A aluna (Yin, 2016) foi ao campo fazer um pequeno estudo piloto noutra escola, o que levou ainda a outras reduções.

Os participantes do workshop simularam que a aluna iria fazer um estudo de caso (Yin, 2018) centrado numa escola onde estudaria a inclusão escolar de um ou mais alunos com Paralisia Cerebral, e utilizaria (Ghiglione & Matalon, 1992) entrevistas semi-estruturadas. Dadas as limitações do tempo do evento não daria para se aprofundar muito mais, a não ser que teria um universo e amostra simulada, acessível com uma grande flexibilidade de gestão do tempo.

2.3 O Trabalho de Terreno no Campo da Pandemia

O trabalho de campo começou em Fevereiro de 2020, sendo que foi Dezembro de 2019 quando a pandemia começou. A aluna começou a fazer as suas entrevistas, a sua amostra tinha 16 participantes identificados. Tinha presente a duração de quatro meses neste trabalho, mas de repente com cinco entrevistas feitas, tornou-se difícil chegar às pessoas, e o distanciamento social obrigatório. Questões novas surgiram, a nível de orientação e de acesso às pessoas.

Neste momento a aluna pensou que o seu trabalho de investigação tinha acabado. Na prática, aconteceu o que Frankel (2003) descreve como um vaso quebrado em que o psicanalista ajuda o seu cliente a juntar todas as suas peças. Esse papel cabe ao orientador ajudar a aluna que se sente perdida e a esta repensar a sua investigação. A mesma autora (Frankel, 2017) refere que vida a é atravessada por momentos de incerteza, dúvida e escuridão, tudo está sujeito à mudança. A aluna acreditou piamente que se seguisse todas as regras académicas teria o sucesso garantido. Fazer investigação é um processo dinâmico, no qual o investigador tem que se adaptar ao campo estudado. Isto implica negociar o acesso ao campo para conseguir a adesão dos participantes e obter o seu consentimento na participação na investigação (Hammersley & Atkinson, 2019). Todos os métodos e técnicas necessitam de alguma adaptação aos participantes (Ghiglione & Matalon, 1992) e as condições do campo. Moustakas & Moustakas (2004) indica que o ser humano cresce, ao sair da sua zona de conforto que conhece e domina, na investigação é sair da sua zona de conforto, contruir novas relações e lida com áreas do conhecimento pouco conhecida.

Perante este cenário os participantes propuseram rever a parte metodológica, utilizando o princípio de Glasser (2001, p. 145) “all is data” não se fechando a qualquer metodologia, ou dado vindo do campo. A situação era heterógenia porque uns aceitaram fazer entrevistas via telefone, outros preferiram fazer um questionário, alguns participaram via chat, outros deram o seu testemunho por escrito, realizaram-se também entrevistas via video-conferência, mas ainda alguns enquanto foi permitido e com as devidas precauções deram entrevistas ao vivo. A resposta a este problema está (Przybylski, 2021) no campo da etnografia no campo onde não existem limites na recolha de informação. Na internet as redes sociais são muitas vezes homogêneas e tão sólidas como no campo. A informação da aluna era contextualizada, incluía apenas os participantes que conhecia de contactos prévios.

Há a consciência de se perde a riqueza presente nas entrevistas clássicas (Ghiglione & Matalon, 1992), mas matêm-se os mesmos aspectos, porque fazer uma entrevista é estabelecer uma relação humana e relacionar-se com o outro (Josselson, 2013), Salmon (2016) indica que com as entrevistas online, é possível fazer observações e tirar notas. Gerber, Abrams, Curwood & Magnifico. (2017) lembram que a finalidade da pesquisa qualitativa é aprender, via informática, não é muito diferente e faz-se com as devidas adaptações.

2.4 A Análise de Dados

Os resultados do trabalho de campo apareceram fragmentados (Bauer & Gaskell, 2002), imagem, som e texto. A imagem destes dados era semelhante (Franquel, 2003) a de um vaso que se parte em mil pedaços, igualmente de várias naturezas. A análise não é uma fase separada, mas sim a integração constante de todos os elementos tal como Glasser & Strauss (1967) o fazem. Num olhar (Yin, 2016) verifica-se que uma investigação é composta por um conjunto de estudos integrados, bibliográfico/documental, trabalho de campo e análise de dados.

Na análise voltou-se ao exemplo do vaso quebrado em mil pedaços, como imagem de um objecto do conhecimento muito fragmentado, combinado com modelo de análise (Saldaña (2016) composto por quatro níveis.

O primeiro ciclo de codificação procurou-se saber o que se sabe e o que se procura. Interroga-se de como é que é o vaso e onde se encontra. O resultado é a construção um instrumento provisório que Schreier (2012) vai progressivamente reduzindo, tornando-se mais preciso, ora agindo indutivamente ou dedutivamente. Procede-se como numa escavação arqueológica (Foucault, 2014), estabelece-se o perímetro onde o objecto se encontra, vai-se para o campo apenas com classificações, no caso o conceito de inclusão escolar e paralisia cerebral. Na medida que se escava surgem os primeiros pedaços, dados que indicam a dispersão e primeira noção real do fenómeno estudado. Suge a fase de transição com o reaquacionar da investigação reduzindo a área.

O segundo ciclo de codificação, delimita o campo de investigação (Foucault, 2014), começam a aprofundar escavando no terreno, cada peça ou pedaço tem um significado, contexto histórico, meticolosamente anotado e fotografado, posteriormente juntam-se todos os pedaços. Nesta segundo ciclo, a terceira fase, (Clarke, 2015) mapeia-se o terreno, onde todos os elementos teóricos, metodológicos e empíricos são colocados num mapa com as suas relações. A quarta fase é a redacção da dissertação. Todos os elementos dispersos desta investigação apesar de natureza diferente integram-se naturalmente.

3. Conclusão do Workshop

No final do workshop os participantes apresentariam o plano de intervenção do orientador utilizado sobre esta a aluna modelo. Algo muito simples, com o formato de uma matriz com cada fase da investigação, o problema apresentado, a intervenção do orientador e a resposta da aluna (Miles, Huberman & Saldaña, 2020; Stringer, 2014). A Covid 19, foi mais um problema que orientador e aluna tiveram que resolver, no que já era de um investigador em dificuldades, sem bolsa, trabalhador estudante, com família. O cenário já de si catastrófico, fez com que muitos considerassem ser impossível fazer investigação. Nada é impossível quando o ponto de partida é o investigador e contexto que vai ser estudado. Bentz & Shapiro (1998) apresentam esta mesma ideia, sendo possível misturar-se métodos e técnicas diferentes, mas que é preciso ter consciência das suas decisões.

O principal desafio que se colocou à aluna, ao orientador, na pele dos participantes do workshop, foi o da unidade da investigação conseguida pela contextualização, onde não (Bentz & Shapiro, 1998) se exclui nenhuma fonte de informação. Przybylski (2021) por seu lado também refere a possibilidade de combinar várias formas e fontes de informação. Pode parecer que o resultado da investigação e seu desenho parecem confusos, assim como os seus resultados não permitem grandes generalizações.

A aluna conseguiu uma teoria substantiva (Glasser & Strauss, 1967) que representa apenas a inclusão do(s) aluno(s) com Paralisia Cerebral naquela escola. Neste espaço de tempo ganhou competências múltiplas a nível teórico e metodológico. São para esta uma ferramenta profissional. Para a instituição, ficou com elementos para melhorar a inclusão quer de alunos com dificuldades quer alunos com deficiência. Para todos os que contribuíram para a metodologia adaptada ao contexto ao longo dos anos, a defesa que não existem desenhos universais, nem campos perfeitos ou acabados, mas que a investigação controli-se sobre as características do investigador e do contexto.

4. Referências

- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad). Editora Vozes.
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. M. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. Sage Publications, Ltd.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^{ème} Ed.). Malakoff: Armand Colin.
- Camalhão, I, Camalhão, S. & Saraiva, H. (2021). Desafios colocados à investigação e ao investigador: adequação perante a unidade e diversidade (Manuscript submitted for publication).
- Camalhão, S. & Saraiva, H. (2020). Orientar segundo a metodologia orientada para o contexto e o investigador: parte I questões teóricas e metodológicas. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 106-120. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.106-120>.
- Camalhão, I. & Camalhão, S. (2019). Acesso da investigação para todos: uma metodologia adaptada e dirigida ao ser humano. *Educação para o desenvolvimento*. 7, 54 – 66. http://www.joadedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_7.pdf.
- Camalhão, I. & Camalhão, S. (2018, Julho, 10 - 12). Dilemas de Maria: manifesto da investigação para todos (Conference session). *7º Congresso Ibero-Americano em Investigação*. Fotaliza. Brasil Qualitativa. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1627/1580>
- Clarke, A. E. (2015). From grounded theory to situational analysis: whats new? Why? How?. In Clarke, A. E., Friese, C., Washburn, R. (eds). *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory* (pp. 84 – 118). Left Coast inc.
- Deslandes, S. F. (2016). O projecto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. M. C. S. Minayo (org.) *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. (pp. 29 – 55). Editora Vozes.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative reserch* (6th Ed.). Sage Publications Ltd.
- Foucault, M. (2014). *A arqueologia do saber* (M. S. Pereira). Edições 70.
- Frankel, E. (2017). *The wisdom of not knowing: discovering a life of wonder by embracing uncertainty*. Shambala Publications.
- Frankel, E. (2003). *The sacred therapy: Jewish spiritual teachings on emocional healing and inner wholeness*. Shambala Publications.
- Gerber, H. R., Abrams, S. S. Curwood, J. S. & Magnifico, A. M. (2017). *Conducting qualitative research of learning in on line spaces*. Sage Publications, Ltd.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais* (2^a Ed.) Princípia.
- Ghiglione, R. & Matalon B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.

- Glasser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Sociology Press.
- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative Research*. Aldine.
- Habermas, J. (2020). *Obras escolhidas de Jürgend Habermas volume V: crítica da razão* (L. Nahodir Trad.). Edições 70.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: principles in practice* (4th Ed.). Routledge.
- Hinaud, A.-C., Osty, F. & Servel L. (2019). Résister à la comande co-construire la demande. In Hinaud, A.-C., Osty, F. & Servel L. (Orgs.). *Enquêter dans les organizarions: comprendre pour agir* (pp. 13 – 19). Presses Universitaires de Rennes.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: a relational approach*. Guilford Press
- Mace, G. & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. de boeck
- Moriceau, J.-L. (2019). Explorer sa propre expérience l'autoethnographie: conter soi-même comme un autre. In J.-L. Moriceau & R. Soparnot (Coord.). *Recherche qualitative en sciences sociales: s'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (pp. 53 – 66). éditions ems.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4th Ed.). SAGE Publications Ltd.
- Moustakas, C. & Moustakas, K. (2004). *Loneliness, creativity & love: awakening meaning in life*. Xlibris.
- Moustakas, C., (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications Ltd.
- Quivy, R., Market J. & Van-Campenhoud, L. (2017). *Manuel de Recherche en sciences Sociales*. (5^a Ed. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Przybylski, L. (2021). *Hybrid ethnography: online, offline, and in the between*. Sage Publications Ltd.
- Rallis, S. F. & Rossmann, G. B. (2017). *An introduction to qualitative research: learning in the field*. Sage Publications, Ltd.
- Ragin, C. C. (2014). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press
- Ricoeur, P. (2019). *O homem falível* (H. Barros & G. Marcelo Trad.). Edições 70.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (4th Ed.). John Wiley & Sons Ltd.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd Ed.). Sage Publications Ltd.
- Salmons, J. (2016). *Qualitative research on line*. Sage Publications Ltd.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications Ltd.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research* (4th Ed.). Sage Publications Ltd.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6nd Ed.). Sage Publications Ltd.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd Ed.). The Guilford Press.

Análise de aprendizagem: um estudo bibliométrico

Isabel Pinho¹ e Eduardo Amadeu Dutra Moresi²

¹ Universidade de Aveiro, Portugal | isabelpinho@ua.pt | <http://orcid.org/0000-0003-1714-8979>

² Programa de Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasil | moresi@p.ucb.br | <https://orcid.org/0000-0001-6058-3883>

Resumo: Nos últimos anos a Análise da Aprendizagem¹ tem atraído crescente atenção por investigadores², práticos e instituições. O ponto de partida deste estudo é a questão: Como realizar uma análise do estado da arte sobre análise de aprendizagem? Para responder a esta questão desenhamos um estudo exploratório de modo a obter uma visão geral do tema. Definimos a expressão de busca e as unidades de análise para recolher informação a partir da Web of Science. A análise dos dados teve o apoio VOSviewer (para gerar as redes de coocorrência de palavra-chave e de citações de referências citadas) e do Gephi (para o cálculo das métricas de análise, da identificação dos termos mais relevantes e das referências estruturantes do tema). Os resultados obtidos, para além de uma panorâmica geral, permitem gerar novas questões que irão estruturar a revisão da literatura baseada num modelo conceptual sólido. Este método permite evoluir da descrição dos artigos seminais e relevantes para uma análise mais estruturada e interligada.

Palavras-chave: Análise de Aprendizagem; Avaliação Educacional; Bibliometria; Análise de Redes de Documentos; Métodos mistos.

Learning Analytics: a Bibliometric Study

Abstract. In recent years, Learning Analysis has attracted increasing attention by researchers, practitioners and institutions. The starting point is the question: How to conduct a state-of-the-art analysis of learning analytics? To answer this question, we designed an exploratory study to obtain an overview of the Learning Analysis theme. We define the search expression and the units of analysis to collect information from the Web of Science. The data analysis was supported by VOSviewer (to generate the networks of keyword co-occurrence and citation of cited references) and Gephi (for the calculation of analysis metrics, the identification of the most relevant terms and the structuring references of the theme). The results obtained, in addition to a general overview, allow us to generate new questions that will give the structure of the literature review, based on a solid conceptual model. This method allows evolving from the description of seminal and relevant articles to a more structured and interconnected analysis.

Keywords: Learning analytics; Educational Assessment; Bibliometrics; Document Network Analysis; Mixed methods.

1. Introdução

Diferentes definições têm sido apresentadas, mas apesar de algumas nuances a ideia comum tem a ver com a conversão de dados educacionais em ações que possam incrementar a experiência da aprendizagem (Ferguson, 2012; Sclater et al. 2016; Siemens, 2012). Houve um grande crescimento no campo da análise de aprendizagem na última década devido à nova disponibilidade de dados digitais criados a partir da interação dos estudantes com as plataformas tecnológicas de suporte aos processos de ensino e aprendizagem (Viberg et al. 2018). No entanto, devido a fatores como regulamentação governamental e falta de uniformidade nos aplicativos de recolha de dados, os sistemas de análise de aprendizagem demoraram a penetrar no cenário educacional formal (Manyika 2011).

¹ As palavras aprendizagem e aprendizado são usadas de modo sinónimo respetivamente em Portugal e Brasil

² As palavras investigadores e pesquisadores são usadas de modo sinónimo respetivamente em Portugal e Brasil

A análise de aprendizagem insere-se em um vasto território designado por Avaliação Educacional cuja evolução tem estado alinhada com as mudanças dos objetivos da Educação, da evolução do *currícula*, das competências consideradas essenciais e dos diversos contextos institucionais e nacionais (James, 2010).

As primeiras abordagens de análise de aprendizagem eram limitadas à análise de dados de rastreamento ou estatísticas da *web* para descrever o comportamento do estudante em ambientes *online* de aprendizagem (Veenman, 2013). Uma ampla diversificação das abordagens iniciais de análise de aprendizagem aplicaram várias metodologias tais como análises descritivas, preditivas e prescritivas para oferecer diferentes percepções sobre ensino e aprendizagem (Berland et al. 2014). A análise descritiva usa dados obtidos de fontes como avaliações de cursos, pesquisas, sistemas de informação de estudantes e atividades registradas em sistemas de gestão de aprendizagem. A análise preditiva utiliza dados semelhantes dessas fontes e tenta medir o sucesso ou o fracasso da aprendizagem progressiva. A análise prescritiva implanta algoritmos para prever o sucesso do estudo, se os estudantes concluirão os cursos e para recomendar intervenções imediatas (Baker & Siemens 2015).

A investigação sobre a análise de aprendizagem também surgiu originalmente de colaborações entre a ciência da computação e investigadores de ciência da aprendizagem (Dawson et al. 2014). Trata-se de um campo que busca dar sentido aos dados educacionais para entender e melhorar os processos de aprendizagem (Long & Siemens, 2011) e é mais frequentemente usado em grandes conjuntos de dados (Misiejuk & Wasson, 2017).

O sucesso para melhorar a aprendizagem dos estudantes ainda necessita de ser comprovado de forma sistemática e empírica (Lodge & Corrin 2017). Tem havido uma série de esforços de investigação, alguns dos quais focados em várias ferramentas de análise de aprendizagem (Atif et al. 2013), em práticas (Sclater et al. 2016) e políticas (Tsai et al. 2018), e outros relacionados à adoção do sistema de análise de aprendizagem em diversos níveis (Buckingham Shum & McKay 2018; Ifenthaler 2017).

Assim, o aumento da importância dos dados na educação levou a um aumento nas publicações de investigação sobre o tema (Prieto et al. 2019), o que indica que a análise de dados digitais sobre ensino e aprendizagem pode trazer benefícios para os estudantes, e professores, através da melhoria dos ambientes de aprendizagem e das instituições educacionais (Gašević et al. 2015). Embora existam revisões sistemáticas iniciais sobre o tema, com recomendações de políticas para análise de aprendizagem (Ferguson et al. 2016), identificação de objetivos e desafios de pesquisa de análise de aprendizagem (Papamitsiou & Economides 2014), análise de aprendizagem no contexto da educação a distância (Kilis & Gulbahar 2016) e, mais recentemente, sobre a eficiência das intervenções de análise de aprendizagem (Sønderlund et al. 2018), ainda há espaço para estudos abrangentes com foco na análise de aprendizagem, de modo estruturado e integrativo.

2. Metodologia

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise bibliométrica do tema Análise de Aprendizagem (*Learning Analytics*) de modo a responder à questão de pesquisa - O que é a Análise de Aprendizagem?

Para isso, foram utilizados métodos de pesquisa bibliométrica (Zupic & Cater, 2014) e de análise de redes (Newman, 2009; Van Eck & Waltman, 2014) o que permitiu a exploração da análise de redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de referências citadas.

Uma rede bibliométrica consiste em grafos, constituídos por nós ou vértices (unidades de análise) e por arestas (tipos de análises). Os nós podem ser publicações, periódicos, investigadores, 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 (Moresi et al.2020).

Zupic e Cater (2014) propuseram diretrizes de fluxo de trabalho para a investigação de mapeamento científico utilizando os métodos bibliométricos. Eles não pretendiam apresentar um guia prescritivo sobre bibliometria, mas uma visão geral do processo com as opções disponíveis aos investigadores (métodos, bancos de dados, *software*, etc.) e as decisões a serem tomadas em cada etapa da investigação.

A partir desse referencial de Zupic e Cater (2014), esta pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) desenho da investigação, com a definição do objetivo e a expressão de busca; 2) escolha das unidades de análise – palavras-chave, documentos ou referências citadas; 3) escolha do tipo de análise - redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitações de referências citadas; 4) seleção da base Web of Science (WoS) para a pesquisa bibliográfica e a recuperação de informações; 5) escolha do software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2019) para gerar as redes de coocorrência de palavra-chave e de cocitações de referências citadas; 6) elaboração do arquivo de *tesauros* do VOSviewer para controle do vocabulário e normalização das referências bibliográficas; 7) obtenção das redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitações de documentos, com o controle do vocabulário e a normalização das referências bibliográficas; 8) 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; 9) identificação dos termos mais relevantes e das referências com maiores centralidades de autovetor.

3. Resultados da pesquisa

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base WoS utilizando a expressão de busca: “learning analyt*”, que retornou 3.235 documentos publicados do período de 1989 a 2021³. Em seguida, foram realizados dois refinamentos da pesquisa com a seleção: categoria WoS – education educational research - para restringir os documentos relativos à área de pesquisa em educação; tipos de documentos – artigos em periódicos, em conferências e de revisão – porque os metadados são completos, incluindo as palavras-chave e as referências citadas. A nova pesquisa resultou em 1.674 documentos, publicados no período de 2009 a 2021. A Figura 1 apresenta a evolução dos documentos publicados neste período. Observa-se que o pico ocorreu em 2019 com 382 documentos.

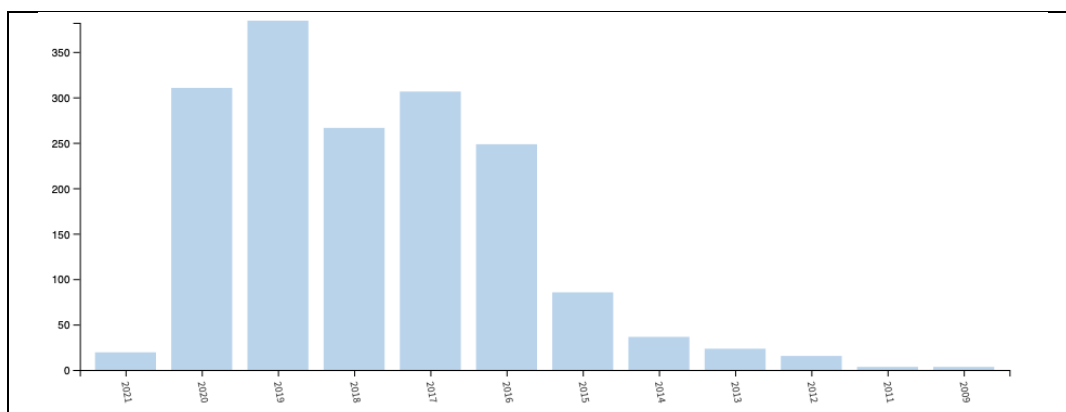


Fig. 1. Resultados da pesquisa bibliográfica na base WoS.

³ A pesquisa bibliográfica foi realizada em 28/02/2021.

3.1 Rede de coocorrência de palavras-chave

A rede de coocorrência de palavras-chave foi obtida pela extração dos termos declarados pelos autores das publicações. Em alguns casos, as palavras-chave são restritas a uma única palavra, mas em outros incluem também termos constituídos por várias palavras, de acordo com o nível de aprofundamento da investigação a realizar. O número de coocorrências de duas palavras-chave corresponde à quantidade de publicações nas quais as duas palavras-chave ocorrem juntas na lista de palavras-chave (Van Eck & Waltman, 2014).

Assim, a análise de coocorrência de palavras-chave foi gerada utilizando o *software* VOSviewer . Os metadados foram lidos e procedeu-se à seleção da opção de coocorrência de palavras-chave feita pelo autor de cada publicação. Sem o controle do vocabulário, com um mínimo de 5 ocorrências para cada par de palavras-chave, resultou em uma rede de coocorrência com 207 nós, 5 comunidades e 1.822 arestas. Adicionalmente, o VOSviewer oferece uma opção de criar um arquivo texto para realizar o controle do vocabulário – o *tesauro*, ou seja, para 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 156 nós, 4 comunidades e 1.172 arestas.

A Figura 2 apresenta a visualização rede de coocorrência de palavras-chave. Observa-se que o termo *learning analytics*, que foi usado na expressão de busca da pesquisa bibliográfica, aparece naturalmente destacada nesta rede. Esta palavra-chave (*learning analytics*) possui 151 arestas, ou seja, só não coocorre com 4 nós da rede. É possível ainda identificar algumas palavras-chave que se destacam na rede: *online learning*, *higher education massive open online courses*, *educational data mining*, *e-learning*, *big data*, entre outras. Contudo, alguns termos que aparecem com baixa intensidade e em áreas mais periféricas desta figura e podem representar oportunidades de pesquisa: *early warning systems*, *teaching/learning strategies*, *learning analytics dashboards*, *pedagogical innovations*, *learning space design*, *multimodal learning analytics*, etc.

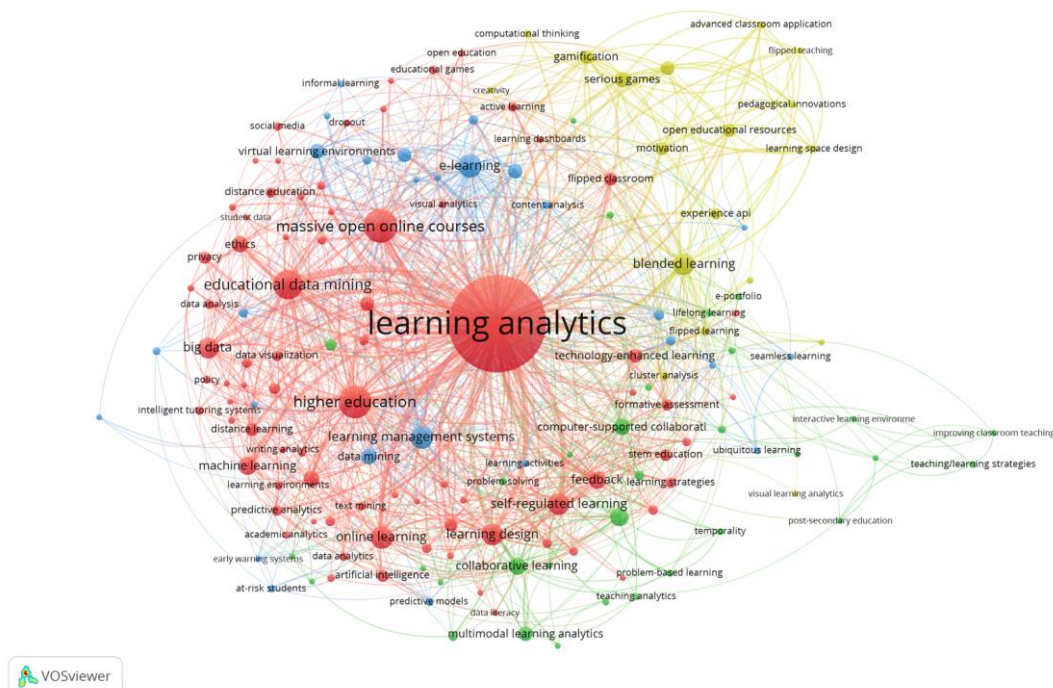


Fig. 2. Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores.

Para uma análise mais precisa dos termos mais influentes, a rede foi exportada em formato GML para ser recuperada no Gephi. Em seguida, foram calculadas as métricas das redes: grau médio, modularidade de classes e centralidade 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 (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 *learning analytics* é a que apresenta o maior valor de centralidade de autovetor. Como o seu grau é igual a 151 e a palavra-chave seguinte (*higher education*) possui 68 arestas, há um grande intervalo entre os valores da centralidade de autovetor.

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

Palavra-chave	Grau	Centralidade de autovetor
learning analytics	151	1,000
higher education	68	0,633
massive open online courses	68	0,620
educational data mining	68	0,611
blended learning	55	0,534
e-learning	56	0,529
learning management systems	49	0,489
online learning	49	0,469
self-regulated learning	45	0,422
learning design	36	0,398
feedback	31	0,367
big data	34	0,358
machine learning	33	0,356
educational technologies	29	0,341
collaborative learning	30	0,322

Para identificar as palavras-chave posicionadas na periferia da rede, a Tabela 2 apresenta os 15 termos com os menores valores de centralidade de autovetor. Isso significa que estas palavras-chave têm baixa influência sobre o tema investigado. Contudo, não devem ser descartadas porque podem representar uma oportunidade de investigação.

Tabela 2. Palavras-chave com os valores baixos de centralidade de autovetor.

Palavra-chave	Grau	Centralidade de autovetor
improving classroom teaching	6	0,020
teaching/learning strategies	7	0,024
interactive learning environments	4	0,045
teacher education	3	0,048
visual learning analytics	3	0,048
computational thinking	3	0,049
vocabulary acquisition	3	0,055
data science applications in education	6	0,056
teaching analytics	5	0,057
co-design	4	0,058

Palavra-chave	Grau	Centralidade de autovetor
video-based learning	4	0,059
informal learning	4	0,060
post-secondary education	6	0,060
smart learning environment	3	0,061
seamless learning	6	0,064

3.2 Rede de cocitação de referências citadas

Uma rede de cocitação de referências citadas é um modelo bibliométrico que define áreas coerentes de problemas de investigação, classificando e agrupando os trabalhos científicos por meio de referências comuns que são citados num documento (Griffith et al, 1974).

Uma das unidades de análise é a referência citada, agrupando os trabalhos citados simultaneamente num documento (Franklin & Johnston, 1988). Considera-se que a literatura referenciada representa os núcleos de teorias e métodos do tema em questão, além de poder mapear e descrever as frentes de pesquisa em domínios temáticos no período em causa.

A rede de cocitação de documentos foi gerada utilizando o *software* VOSviewer. Os metadados foram lidos e foi selecionada a opção de cocitação de referências citadas. O VOSviewer tem a opção, para este tipo de rede, de ser usado um arquivo de *tesauros* para normalizar as referências bibliográficas e tornar o resultado mais preciso. Sem o uso do arquivo de *tesauros* de referências bibliográficas, que elimina as referências duplicadas, com um mínimo de 10 cocitações para cada documento, obteve-se uma rede de cocitação com 399 nós, 6 comunidades e 23.956 arestas. Com a inclusão do *tesauros* de referências citadas, a rede resultante passou a possuir 390 nós, 6 comunidades e 23.323 arestas.

O grafo foi exportado para o Gephi, onde foram calculadas as métricas de redes. A Tabela 3 apresenta os 15 documentos com as maiores centralidades de grau e de autovetor. O artigo com a maior centralidade é de Gašević, Dawson, & Siemens (2015), que apresenta o campo da análise de aprendizagem e descreve as lições aprendidas de estudos de caso conhecidos na literatura.

Tabela 3. Referências com os maiores valores de centralidade de autovetor e suas frentes de investigação.

Referência Citada	Grau	Centralidade de autovetor	Frentes de Investigação
Gašević, Dawson e Siemens (2015)	336	1,000	Artigo de revisão sobre análise de aprendizagem
Ferguson (2012)	337	0,981	Artigo de revisão sobre análise de aprendizagem
Siemens (2013)	328	0,977	Artigo de revisão sobre análise de aprendizagem
Gašević et al (2016)	324	0,970	Sucesso acadêmico em cursos de graduação
Lockyer, Heathcote e Dawson (2013)	306	0,936	Design de aprendizagem
Greller e Drachsler (2012)	305	0,934	Serviços de análise de aprendizagem
Arnold e Pistilli (2012)	304	0,927	Feedback em tempo real
Macfadyen e Dawson (2010)	300	0,913	Sistemas de gestão de aprendizagem (LMS)

Referência Citada	Grau	Centralidade de autovetor	Frentes de Investigação
Siemens (2012)	299	0,900	Artigo de revisão sobre análise de aprendizagem
Verbert et al (2013)	292	0,892	Aplicativos de análise de aprendizagem
Tempelaar, Rienties e Giesbers (2015)	278	0,864	Feedback informativo
Slade e Prinsloo (2013)	265	0,838	Princípios para análise de aprendizagem
Papamitsiou e Economides (2014)	263	0,819	Aprendizagem adaptativa
Wise (2014)	236	0,785	<i>Design</i> de intervenção
Pardo e Siemens (2014)	239	0,777	Ética e privacidade

Ferguson (2012) publicou uma revisão sobre o tema (*learning analytics*) iniciando pela identificação dos fatores tecnológicos, educacionais e políticos que impulsionaram o desenvolvimento da análise em ambientes educacionais. Siemens (2013) considerou os campos de investigação que contribuíram com as tecnologias e as metodologias para o desenvolvimento de análise de aprendizagem, dos modelos de análise, bem como da importância de aumentar os recursos de análise em organizações e modelos para implantar análises em ambientes educacionais. Gašević et al (2016) examinaram até que ponto as condições de ensino influenciam a previsão de sucesso acadêmico em nove cursos de graduação oferecidos num modelo de aprendizagem combinada. Lockyer, Heathcote, & Dawson (2013) consideraram o campo em desenvolvimento da análise de aprendizagem e argumentaram que, para passar da prática em pequena escala para a aplicabilidade em larga escala, é necessário estabelecer uma estrutura contextual que ajude os professores a interpretar as informações que a análise fornece.

Greller & Drachsler (2012) exploraram as principais dimensões da análise de aprendizagem, as zonas de problemas críticos e alguns perigos potenciais para a exploração benéfica de dados educacionais. Arnold e Pistilli (2012) discutiram uma solução de intervenção precoce para professores universitários chamada *Course Signals*, que foi desenvolvida para permitir aos instrutores a oportunidade de empregar o poder da análise do aprendizado do estudante para fornecer feedback em tempo real. Macfadyen & Dawson (2010) confirmaram que as instituições de educação superior poderiam aproveitar o poder preditivo dos dados dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem para desenvolver ferramentas de relatório visando identificar os alunos em risco e permitir intervenções pedagógicas mais oportunas. Siemens (2012) apresentou uma visão integrada e holística para o avanço da análise de aprendizagem como uma disciplina de investigação e um domínio de práticas. Verbert et al (2013) mostraram os painéis de análise de aprendizagem que visualizam percursos de aprendizagem para estudantes e professores. Tempelaar, Rienties, & Giesbers (2015) investigaram o poder preditivo da combinação de dados de disposição de aprendizagem, de resultados de avaliações formativas contínuas e de outros dados gerados por um LMS na modelagem do desempenho do estudante e o seu potencial para gerar *feedback* informativo.

Slade e Prinsloo (2013) propuseram uma perspectiva sociocrítica sobre o uso da análise de aprendizagem, destacando o papel do poder, o impacto da vigilância, a necessidade de transparência e o reconhecimento de que a identidade do estudante é uma construção transitória, temporal e ligada ao contexto. Papamitsiou & Economides (2014) forneceram uma base abrangente para a compreensão do conhecimento atual em Analítica de Aprendizagem e Mineração de Dados Educacionais e seu impacto na aprendizagem adaptativa. Wise (2014) abordou o projeto de intervenções de análise de aprendizagem, que é uma tecnologia que envolve a orquestração do processo humano de engajamento com a análise como parte da atividade de ensino e aprendizagem mais ampla. Pardo & Siemens (2014) identificam um conjunto de princípios para estreitar o escopo da discussão e apontar as abordagens pragmáticas para ajudar a projetar e pesquisar experiências de aprendizagem onde importantes questões éticas e de privacidade são consideradas.

4. Conclusões

A partir desta base de trabalho, onde identificamos artigos relevantes, surgem novas questões:

- Que análise de aprendizagem tem sido feita em ambientes tradicionais de ensino e nos contextos online?
- Quais os métodos utilizados pela Análise de Aprendizagem?
- Como se articula a análise de aprendizagem com a avaliação de aprendizagem sumativa e formativa?
- Quais os principais interessados no uso da análise de aprendizagem e como desenvolver a sua literacia?
- Como usar a análise de aprendizagem para tomar ações com vista à melhoria da aprendizagem?

O desafio de dar respostas a estas questões abre portas para uma Revisão da Literatura integrativa onde os conceitos estruturantes devem ficar claros, a sua dinâmica interrelação deve estar perceptível e as frentes de investigação emergirem como potenciais recursos de mudança estruturada na evidência. Este grupo de artigos pode ser complementado por outros recolhidos na Scopus e por indicação de especialistas na área. Essa amostra final de artigos relevantes pode ser objeto de análise de conteúdo, agilizada pelo Software WebQDA, alinhada com as questões que agora emergiram (Costa & Amado, 2018).

Deste modo, apesar das inerentes limitações deste estudo exploratório, ele revela-se de grande utilidade para desenhar e realizar uma revisão da literatura, focada na análise de aprendizagem.

5. Referências

- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at Purdue: using learning analytics to increase student success. In: *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '12)*, 267–270.
- Atif, A., Richards, D., Bilgin, A., & Marrone, M. (2013). Learning analytics in higher education: A summary of tools and approaches. In H. Carter, M. Gosper, & J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams. Proceedings of Ascilite 2013*, 68–72.
- Baker, R. S., & Siemens, G. (2015). *Educational data mining and learning analytics*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 253–272). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Berland, M., Baker, R. S., & Bilkstein, P. (2014). Educational data mining and learning analytics: Applications to constructionist research. *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1–2), 205–220.
- Buckingham Shum, S., & McKay, T. A. (2018). Architecting for learning analytics Innovating for sustainable impact. *EDUCAUSE Review*, 53(2), 25–37.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software*: Ludomedia.
- Dawson, S., Gasevic, D., Siemens, G., & Joksimovic, S. (2014). Current state and future trends: a citation network analysis of the learning analytics field. In *The sixth international conference on learning analytics & knowledge*.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4 (5/6), 304–317.
- Ferguson, R., Brasher, A., Clow, D., Cooper, A., Hillaire, G., Mittelmeier, J., et al. (2016). *Research evidence on the use of learning analytics - Implications for education policy*. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104031/lfna28294enn.pdf>. Acesso em: 01Fev2021.

- 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.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrend*, 59, 64–71.
- Gašević, D., Dawson, S., Rogers, T., & Gasevic, D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success. *Internet and Higher Education*, 28, 68-84.
- Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating Learning into Numbers: A Generic Framework for Learning Analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 42-57.
- 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.
- Ifenthaler, D. (2017). Are higher education institutions prepared for learning analytics? *TechTrends*, 61(4), 366–371.
- James, M. (2010). An Overview of Educational Assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 3, pp. 161-171). Oxford: Elsevier.
- Kilis, S., & Gulbahar, Y. (2016). Learning analytics in distance education: A systematic literature review. In *The 9th European Distance and E-learning Network (EDEN) Research Workshop*.
- Sønderlund, A. L., Hughes, E., & Smith, J. (2018). The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2594–2618.
- Lockyer, L., Heathcote, E., Dawson, S. (2013). Informing Pedagogical Action: Aligning Learning Analytics With Learning Design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439-1459.
- Lodge, J. M., & Corrin, L. (2017). What data and analytics can and do say about effective learning. *npj Science of Learning*, 2(1), 5.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Educause Review*, 46 (5) (2011), pp. 31-40.
- Macfadyen, L. P., & Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an "early warning system" for educators: A proof of concept. *Computers & Education*, 54 (2), 588–599.
- Manyika, J. (2011). Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. Executive summary, McKinsey Global Institute.
- Misiejuk, K., & Wasson, B. *State of the Field report on Learning Analytics*. SLATE Report 2017-2. Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE), Bergen, Norway (2017)
- Moresi, E. A. D., Pinho, I., Hartmann, V. C., Braga Filho, M. de O., Pinho, C., & Costa, A. P. (2020). Avaliação das aprendizagens: um estudo bibliométrico. *New Trends in Qualitative Research*, v. 2, p. 42-54.
- Newman, M. (2009). *Networks: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice: A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. *Educational Technology & Society*, 17(4), 49-64 2014
- Pardo, A., & Siemens, G. (2014). Ethical and privacy principles. *British Journal of Educational Technology*, 45, 438-450.
- Prieto, L. P., Rodríguez-Triana, M. J., Martínez-Maldonado, R., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2019). Orchestrating learning analytics (OrLA): Supporting inter-stakeholder communication about adoption of learning analytics at the classroom level. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), 14–33.
- Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016). *Learning analytics in higher education: A review of UK and international practice*. Bristol: JISC.
- Siemens, G. (2012). Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '12)*, 4–8.

- Siemens G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510-1529.
- Sønderlund, A. L., Hughes, E., & Smith, J. (2018). The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2594–2618.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., & Giesbers, B. (2015). In search for the most informative data for feedback generation. *Computers in Human Behavior*, 47(C), 157–167.
- Tsai, Y.-S., Moreno-Marcos, P. M., Jivet, I., Scheffel, M., Tammets, K., Kollom, K., et al. (2018). The SHEILA framework: Informing institutional strategies and policy processes of learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 5(3), 5–20. <https://doi.org/10.18608/jla.2018.53.2>.
- Verbert, K., Duval, E., Klerkx, J., Govaerts, S., & Santos, J. L. (2013). Learning Analytics Dashboard Applications. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1500-1509.
- 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.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2019). *VOSviewer manual*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Veenman, M. V. J. (2013). *Assessing metacognitive skills in computerized learning environments*. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 157–168). New York: Springer.
- Viberg, O., Hatakka, M., Balter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110.
- Wise, A. F. (2014). Designing pedagogical interventions to support student use of learning analytics. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge (LAK '14)*, 203–211.
- Zupic, I., & Cater, T. (2014). Bibliometric methods in management organization. *Organizational Research Methods*, 18 (3), 429-472.

Análisis multimedia del impacto del confinamiento por COVID-19 en menores con autismo

Laura Manso-Refoyo¹, M^a Cristina González-Berrocal¹, Sonia Verdugo-Castro² y M^a Cruz Sánchez-Gómez²

¹ Universidad de Salamanca, España | lauraman@usal.es; crisgonbe@usal.es | <http://orcid.org/0000-0002-6893-9706>; <http://orcid.org/0000-0001-9254-773X>

² Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España | soniavercas@usal.es; mcsago@usal.es | <http://orcid.org/0000-0002-9357-1747>; <http://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

Resumen: Introducción: La pandemia producida por el COVID-19 y los confinamientos domiciliarios que se han ordenado a causa de esta, han tenido impacto en los menores con Trastorno de Espectro Autista (TEA). **Objetivo:** Este trabajo se ha llevado a cabo para conocer el impacto social del COVID-19 en personas con autismo infantil, incluyendo la percepción y las reacciones de terceras personas. Como preguntas de investigación se plantean (1) ¿Cómo influye el confinamiento a los niños con autismo? (2) ¿Qué sugerencias educativas se pueden emplear para mantener una situación de estabilidad con niños con autismo, en situación de confinamiento? **Método:** Para la aplicación del estudio se ha seguido un proceso observacional de los entornos multimedia en Internet, profundizando en sitios web, redes sociales, espacios audiovisuales e informativos. De tal manera que se ha optado por la metodología cualitativa, con corte fenomenológico. Para el análisis se han utilizado matrices de análisis y el CAQDAS webQDA, para la extracción de modelos visuales. **Resultados:** Del estudio se concluye que, desde la perspectiva social existe un desconocimiento por parte de la población sobre la incidencia de las medidas como el confinamiento en los menores con TEA. Este puede influir de manera diferente en cada menor dependiendo de sus características personales, familiares y sociales. **Conclusiones:** Por ello es necesario emplear intervenciones socioeducativas en niños con autismo.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; COVID-19; Confinamiento; Salud Mental; Conductas.

Multimedia Analysis of the Impact of COVID-19 Confinement on Children with Autism

Abstract: Introduction: The pandemic produced by COVID-19 and the home confinements that have been ordered because of it have impacted minors with Autism Spectrum Disorder (ASD). **Objective:** This work has been carried out in order to know the social impact of COVID-19 on people with childhood autism, including the perception and reactions of third people. The research questions are (1) How does confinement influence children with autism? (2) What educational suggestions can be used to maintain a stable situation with children with autism in confinement? **Method:** For the study's application, an observational process of multimedia environments on the Internet has been followed, going deep into websites, social networks, audiovisual and informative spaces. In such a way that we have opted for a qualitative methodology with a phenomenological approach. For the analysis, we used analysis matrices and CAQDAS webQDA to extract visual models. **Results:** The study concludes that, from a social perspective, there is a lack of knowledge on the part of the population about the incidence of measures such as confinement in children with ASD. This may influence each child differently depending on their personal, family and social characteristics. **Conclusions:** Therefore, it is necessary to use socio-educational interventions in children with autism.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; COVID-19; Confinement; Mental Health; Behaviors.

1. Introducción

El autismo infantil es un trastorno del neurodesarrollo y se puede presentar durante el desarrollo del infante. Se caracteriza por su comienzo precoz, antes de los 3 años (Mardomingo, 1994), y abarca tres áreas fundamentales como la interacción social, los mecanismos de expresión y comunicación, y la presencia de conductas repetitivas y estereotipadas (Mardomingo, 1979). Este síndrome, fue explicado en 1943; se había visto como a un grupo de niños les resultaba imposible establecer vínculos habituales con personas y situaciones, además de una tendencia a la soledad autista, distanciándose de todo lo que se acercaba al niño (Kanner, 1971). Para conseguir una adquisición del lenguaje, el desarrollo de la comunicación e interacción social, y la compensación de deficiencias cognitivas, son importantes la escolarización en centros especializados y los programas educativos (Cohen & Donellan, 1987). Estos programas pueden fomentar la mejora de conductas sociales inapropiadas, facilitando su adaptación al contexto.

Los datos del registro sociodemográfico “Autismo España”, revelan que en la actualidad hay 2.116 personas con TEA (1.723 hombres y 392 mujeres) (Confederación Autismo España, 2019). Según investigaciones durante los últimos años se ha incrementado la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA), alcanzando hasta el 2% de los niños (Fortea et al., 2013). Además, la reciente situación de pandemia producida por el COVID-19 ha tenido varios efectos en personas con autismo.

En el presente trabajo se detallan dichos efectos como, por ejemplo, el confinamiento que ha provocado cambios de rutinas y conductas en niños autistas. Para prevenir estos cambios será esencial la figura del educador social y su intervención socioeducativa.

2. Marco teórico

De acuerdo con Rivero & Rodríguez (2018) ha existido una evolución del concepto de autismo desde 1976 hasta 2018. También, Palomo (2012) investiga los síntomas de los Trastornos del Espectro Autista en los primeros dos años de vida. El estudio de Basso et al. (2017) revela que el diagnóstico del TEA no suele producirse antes de la edad escolar, lo que imposibilita acceder a programas de intervención tempranos y la orientación de los padres. Los resultados del estudio de Fortea et al. (2013) llevó a concluir que, en relación con las primeras sospechas, en el 79% de los casos fue la propia familia quien las tuvo, seguido de los profesionales de la educación (15%) y sanidad (pediatras: 4% y psicólogos: 2%). El 69% recibieron el primer diagnóstico durante los 3 primeros años, y el 32% antes de los dos años.

2.1 Influencia del COVID-19

Acerca de las repercusiones ocasionadas en niños con autismo, se debe mencionar la actual situación producida por la pandemia mundial, a causa del SARS-CoV-2 o COVID-19 (Coronavirus Information for the COPD Community, 2020). Fruto de la pandemia, el Gobierno de España, declaró un Estado de Alarma el 14 de marzo de 2020 en todo su territorio durante 15 días, y sus sucesivas prórrogas, con medidas de restricción al movimiento de personas y la actividad económica (LP. ES & EFE, 2020).

En personas con autismo, estos confinamientos domiciliarios pueden causar distintas respuestas emocionales y conductuales dependiendo de sus características personales, familiares y sociales. Para algunas personas con autismo la situación de aislamiento puede resultarles crítica y grave para su salud mental y física. Puede producirles alteraciones, como el aumento de conductas repetitivas, empeoramiento de su comportamiento o el desarrollo de la irritabilidad o la ansiedad (Hospital Sant Joan de Déu, 2020). También, Carmenate & Rodríguez (2020) encontraron que durante la pandemia se han producido alteraciones como la agresividad, trastornos del sueño, irritabilidad, gritos y aparición de conductas estereotipadas.

Ante estas situaciones de aislamiento, las personas con TEA tienen que hacer frente a dificultades comunicativas y carencia de lenguaje oral, siendo en ocasiones incapaces de expresar el dolor o malestar físico; por ello es fundamental que las personas con autismo tengan apoyos complementarios, para adaptarse a los cambios y dificultades que puedan agravarse durante este periodo (Horner et al., 2002). Por ello, el papel del cuidador es fundamental, y además es muy importante el autocuidado para mantener su estabilidad emocional (Hume et al., 2020). También, la figura del educador social es importante, dado que realiza intervención socioeducativa, por ejemplo, a través de tareas socioeducativas, con el objeto de seguir las rutinas que se tenían antes del confinamiento y para que su conducta no se vea afectada. Además, esta figura profesional puede orientar a la familia sobre qué pasos seguir (i Riera Romaní, 1998). Sobre el mantenimiento de rutinas en beneficio a la salud del niño, se recomienda promover el ejercicio físico, las actividades recreativas y de entretenimiento, acorde a la edad de la persona y espacio dónde se encuentre (Bellido, 2020).

En otra línea están los estudios como el de Romero et al. (2020), en el que se estudia la relación entre el estrés y el malestar psicológico de los padres y los problemas emocionales y conductuales en niños preescolares con TEA. Además de los profesionales, los progenitores o tutores legales del menor con autismo cumplen la función primordial de su cuidado, y también deben hacer frente a una serie de dificultades, tanto en el campo emocional como práctico (Cabezas, 2001). Según diversos estudios (Whitmore, 2016; Bonis & Sawin, 2016) criar a un hijo con autismo es una experiencia que genera estrés y angustia, pudiendo ser mayor en los padres (Hayes & Watson, 2013). Las investigaciones han demostrado que padres de hijos con TEA presentan alto riesgo de desarrollar depresión, en comparación con padres de hijos sin TEA (Bekhet & Zauszniewski, 2013; Snow & Donnelly, 2016; Van Steijn et al., 2016; Zablotzky et al., 2013).

Finalmente, Amorim et al. (2020) han estudiado el impacto del COVID-19 en niños con TEA. Los resultados muestran que tuvieron un impacto negativo en el manejo de las emociones frente a los niños del grupo de control. Los niños con autismo que no mantuvieron las rutinas estimaron niveles de ansiedad más altos, y sus padres también presentaron niveles más altos de ansiedad que los de control. Se concluyó que hay un fuerte impacto psicológico de la pandemia de Covid-19 de los niños con trastornos del neurodesarrollo y en sus cuidadores o familias.

3. Metodología y método

Se ha utilizado la metodología cualitativa, desde un corte fenomenológico (Martín Cilleros et al., 2020, Verdugo-Castro et al., 2019). Se persigue profundizar en la globalidad del contexto, desde los entornos digitales, para abordar desde las redes sociales y otros sitios web los cambios producidos en la sociedad, durante la pandemia, en relación con los niños que tienen TEA. Se ha seguido un proceso observacional de los entornos multimedia en Internet. A partir del estudio multimedia se ha realizado un análisis del contenido. Desde dichos espacios se pueden recoger sensaciones y sentimientos, como el miedo, vivencias y experiencias, como pérdida de rutinas o propuestas educativas y sociales, como la estimulación del lenguaje.

El objetivo del estudio es conocer el impacto social del COVID-19 en personas con autismo infantil, incluyendo la percepción y las reacciones de terceras personas. Como preguntas de investigación se plantean (1) ¿Cómo influye el confinamiento a los niños con autismo? (2) ¿Qué sugerencias educativas se pueden emplear para mantener una situación de estabilidad con niños con autismo, en situación de confinamiento?

El estudio se hizo a partir de un análisis multimedia de entornos de Internet (<https://cutt.ly/JbEkQaG>). Dado el auge que ha tenido el uso de las nuevas tecnologías durante la pandemia, se ha realizado un análisis de contenido de redes sociales, sitios web y entornos de comunicación.

Para decidir qué elementos pasaban a la fase de análisis, se han lanzado diferentes búsquedas durante noviembre de 2020 en los motores de las redes sociales y de los navegadores con ecuaciones de términos como: “autismo AND COVID-19”, “autismo AND confinamiento”, “autismo infantil AND pandemia”, y posteriormente, se ha realizado una lectura de los resultados, valorando la idoneidad para responder al objetivo y a las preguntas de investigación. Formaron parte del estudio un total de cinco blogs, dieciséis vídeos de YouTube, veintidós tweets, diecisiete noticias (del periódico digital El Mundo, Nueva España, revista Triodos, ABC, etc.) y, fueron revisadas algunas publicaciones de Instagram. La búsqueda fue realizada por dos autoras, y se centró en el espacio español, fundamentalmente. Posteriormente, la definición de categorías, la codificación, el análisis a través del CAQDAS webQDA y la interpretación de los resultados lo realizaron las cuatro autoras.

3.1 Análisis de datos

Tras el visionado del contenido audiovisual y la lectura del contenido, se ha generado un sistema categorial, mediante metacategorías, categorías y subcategorías (Martín Cilleros et al., 2020). El sistema de categorías se ha creado a partir de los términos clave más abordados en los resultados finalmente analizados. En el enlace <https://cutt.ly/JbEkQaG> se recoge el análisis de las fuentes finalmente seleccionadas. Tras el diseño del mapa conceptual, se ha realizado la reducción y transformación de los datos a partir del proceso de codificación. Este proceso ha permitido valorar las frecuencias de aparición de las diferentes categorías. Posteriormente, y ordenando la información en matrices, se ha procedido al análisis de contenido destacando las principales ideas, por tipología de fuente. Por último, con el soporte del software webQDA se han extraído modelos visuales como el árbol de códigos y la nube de palabras.

4. Resultados

En la Figura 1 se muestra el mapa conceptual diseñado a partir del estudio, mediante el CAQDAS webQDA.

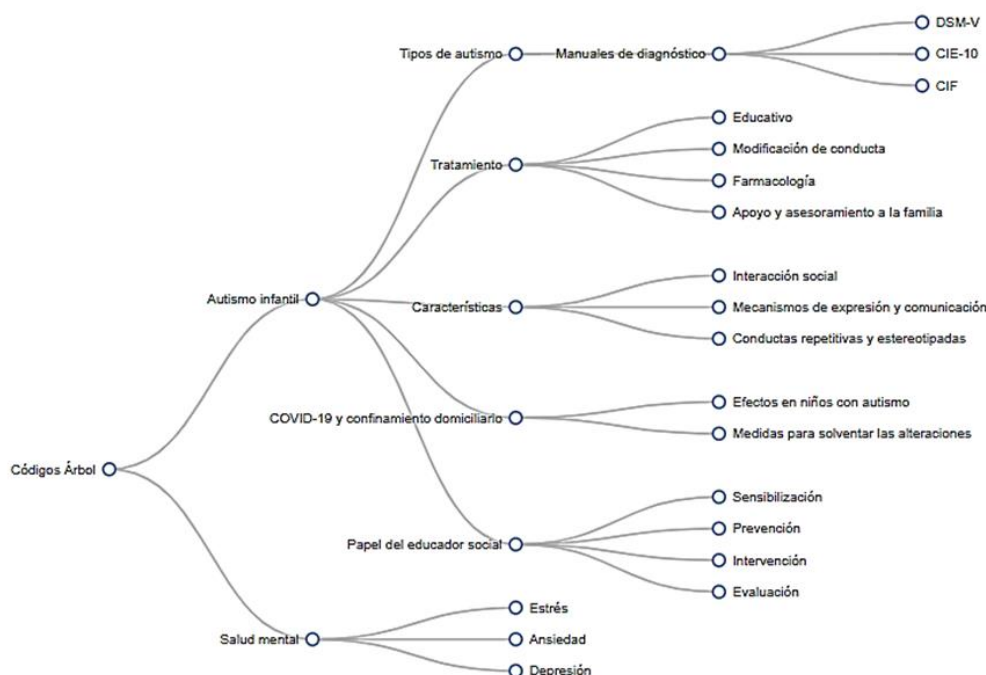


Fig. 1. Mapa conceptual. Fuente: Producción propia a partir de webQDA.

4.1 Resultados multimedia

En la Figura 2 se presentan las frecuencias por categorías. En el enlace <https://cutt.ly/JbEkQaG> se recogen las categorías y el análisis desarrollado.

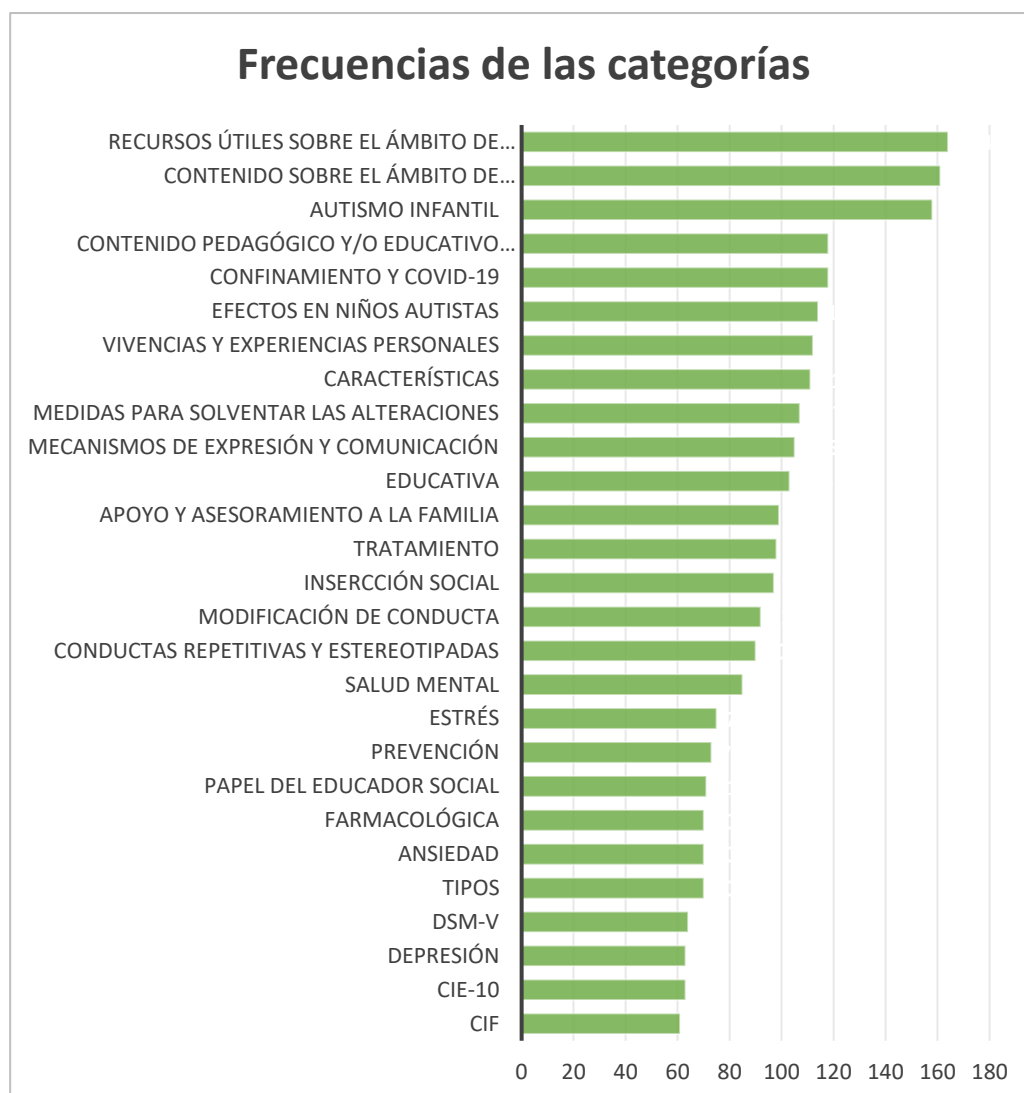


Fig. 2. Frecuencias de las categorías.

Fuente: Producción propia.

En uno de los blogs se habla del autismo como un trastorno neurobiológico del desarrollo, que afecta al funcionamiento cerebral y a la configuración del Sistema Nervioso, lo cual tiene como consecuencia dificultades en la comunicación e interacción social y también en la flexibilidad tanto del pensamiento, como de la conducta. Las manifestaciones clínicas de este trastorno pueden variar mucho en función del desarrollo personal, de los apoyos o de la presencia o ausencia de discapacidad intelectual asociada, así como también del nivel del desarrollo del lenguaje. Además, cabe destacar algunas unidades de análisis con mayor frecuencia. Por ejemplo, algunas de las recientes noticias revelan cómo afecta el confinamiento a los niños con autismo. El confinamiento condiciona a estos niños drásticamente, ya que no pueden seguir sus rutinas diarias, viéndose modificado su comportamiento y salud, perjudicialmente. Se suma otro problema y es que no han podido acudir a sus terapias habituales y los padres han tenido que crear nuevas rutinas en casa. Como culmen, cuando los niños salían a la calle en ocasiones han sido increpados por los vecinos desde los balcones.

Por otro lado, durante la pandemia se han publicado vídeos dirigidos a niños con autismo. En uno de ellos (<https://www.youtube.com/watch?v=I9LVyNIOct0>) se explican algunas pautas para sobrellevar el confinamiento con niños con TEA. Por ejemplo, explicarles con pictogramas o cuentos qué es el Coronavirus, enseñarles a lavarse las manos para prevenir el virus, intentar mantener las rutinas y ritmos de sueño y alimentación. También, en una noticia se explica qué significa el pañuelo azul que llevan algunos niños. Algunos padres de niños con autismo han relatado como han sido amenazados por sus vecinos por salir a la calle durante la emergencia sanitaria. Por ello, en redes sociales, ha surgido una iniciativa para identificar a estas personas, ya que necesitan salir frecuentemente a la calle, lo que no siempre es bien recibido. En esta línea, también aparecen noticias sobre el miedo de los niños con autismo y sus familias, sobre salir a la calle.

Además, en YouTube, se analizan dos categorías: COVID-19 y confinamiento, y autismo infantil. La categoría de autismo infantil tiene ligeramente mayor presencia, ya que se trata de un fenómeno reciente. También se presenta un vídeo externo a España (<https://youtu.be/i1bMZfpcQ3E>), sobre cómo en México el autismo no es tomado con seriedad por parte del sector público de salud, y la pandemia ha complicado esa situación. El autismo en México no es considerado una enfermedad, y aunque existe una ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista (Nueva Ley DOF, 2015), no se lleva siempre a cabo como vemos en el vídeo, donde las autoridades de salud no incluyen terapias y medicamentos en los programas de gratuidad. En otro vídeo se presenta a una madre relatando cómo se siente su hijo al no poder salir de casa, ir al colegio o a la terapia. Además, reclama la figura del educador para reducir el estrés de las familias.

Dentro de los blogs se encuentran muchas experiencias personales que han surgido durante la pandemia. Por ejemplo, una madre ofrece su visión del autismo: "M. tiene casi tres años y no habla. Sin embargo, es cariñoso y se comunica a su manera con su entorno. Pero algo no cuadra y un diagnóstico tardío despierta sensaciones abandonadas y heridas dormidas. El duelo tiene un principio y un fin y la lucha incansable por traer a Mario a nuestro mundo hace brotar una sonrisa eterna al leer cada línea de esta historia".



Fig. 3. Nube de palabras.

Fuente: Producción propia a partir de webODA.

4.2 Resultados DAFO

Las principales amenazas observadas son la falta de recursos, así como la falta de políticas inclusivas educativas. Por otro lado, se aprecia la necesidad de profesionales especializados. Otra de las grandes amenazas y más reciente ha sido el COVID-19 y el confinamiento, lo que ha desencadenado en estigmatizaciones, discriminaciones y violación de los derechos humanos. En cuanto a las oportunidades para los niños autistas, cabe destacar la creación de aulas específicas. También, destacar la importancia de la terapia conductual y los programas de capacitación para reducir las dificultades de comunicación y comportamiento social y aumentar la calidad de las personas con TEA y la de sus familias.

Como debilidades se identifica la dificultad para expresar empatía u otros sentimientos, así como entender los del resto. Se aprecian otras dificultades en la planificación de tareas a largo plazo o en la tarea de resumir y analizar la información importante de una conversación. Por último, decir que algunas de estas personas necesitan constante atención y apoyo en su vida. Sin embargo, también se encuentran varias fortalezas, cómo poder acceder a recursos especializados e individualizados. Cabe destacar a la familia como una de las redes de apoyo fundamental. Otro punto fuerte de estas personas es que suelen ser altamente competentes en un área particular y desarrollan ciertas habilidades muy por encima de la media; además, cuando se centran en su interés logran un gran éxito laboral. Por último, señalar la tendencia a la sinceridad.

Finalmente, en la Figura 3 se recoge una nube de palabras de los términos más frecuentes en los contenidos multimedia analizados.

5. Discusión

Dando respuesta a la segunda pregunta, se puede favorecer la estabilidad de niños con autismo en caso de confinamiento, a través de la ayuda a las familias, dotándolos de recursos gracias a la intervención de profesionales, planteando pautas, ya que estos niños han visto alteradas sus rutinas con las restricciones implantadas y han sufrido muchos cambios de conducta. Además, ya que los niños con autismo presentan alteraciones con el cambio de rutinas, hay que establecer otras nuevas a seguir, y desarrollar actividades que se llevaban a cabo en el centro escolar, aparte de fomentar el ejercicio físico en casa, el apoyo de la comprensión de la situación y la transmisión de sensación de control (Bellido, 2020). También tienen que hacer frente a dificultades comunicativas y a la falta de lenguaje oral (Horner et al., 2002). Igualmente, es esencial que las personas con autismo tengan apoyos complementarios para adaptarse a estos cambios, al igual que es importante su autocuidado para mantener su estabilidad emocional (Hume et al., 2020). Así pues, se ha detectado que algunos niños autistas no han podido ir a terapia, provocando que las familias se hayan adaptado para seguir rutinas.

El confinamiento en personas autistas puede causar distintas respuestas emocionales y conductuales dependiendo de sus características personales, familiares y de su entorno; como el aumento de conductas repetitivas, empeoramiento del comportamiento o el desarrollo de irritabilidad o ansiedad (Hospital Sant Joan de Déu, 2020). Asimismo, estas circunstancias acentúan los patrones de síndromes, trastornos y cuadros de discapacidad e incrementa el mal funcionamiento de las habilidades sociales (Horner et al., 2002).

6. Conclusiones

A través de la metodología cualitativa se estudia la realidad del autismo a través de las experiencias y opiniones personales.

Para dar respuesta al objetivo, desde la perspectiva social existe un desconocimiento por parte de la población al tratarse de personas con necesidades especiales, en este caso de niños con TEA.

Como se ha analizado a través de las fuentes recopiladas (<https://cutt.ly/JbEkQaG>), las personas que increpaban o amenazaban a las familias que salían con los niños que lo necesitaban no mostraban respeto ni conciencia, lo que provocó grandes consecuencias y alteraciones en su salud. Por lo tanto, para que esto no suceda, es necesario emplear intervenciones socioeducativas. Los expertos del área educativa deben asesorar y emitir recomendaciones para las vivencias de duelo y miedo que muchos niños están viviendo, así como posibles espacios de “excepción” al confinamiento, con las medidas y limitaciones que se establezcan.

El confinamiento en niños autistas puede influir de manera diferente en cada uno dependiendo de sus características personales y familiares. Sin embargo, afecta de manera similar, ya que, dadas sus características, el confinamiento resulta ser perjudicial para su salud. El confinamiento domiciliario supone cambios emocionales y conductuales para los niños autistas, generando dificultades para adaptarse a esta situación. A través de la intervención socioeducativa del profesional de la educación social se debe perseguir promover la creación de redes de apoyo social que mejoren las habilidades personales y sociales de la infancia con Trastorno del Espectro Autista. Se puede usar una metodología de enseñanza-aprendizaje que fomente el aprendizaje colaborativo. Se trata de una manera de reducir la exclusión a la que se enfrentan algunos grupos más vulnerables y ante la cual se debe actuar y luchar por y para la inclusión.

Por último, destacar que esta investigación ha sido posible gracias a la metodología cualitativa, que ha posibilitado el análisis de contenido en blogs, noticias, vídeos, etc. Conocer la perspectiva y vivencias de las personas implicadas posibilita dibujar una imagen de la realidad abordada.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del Grado de Educación Social de la Universidad de Salamanca (España).

La investigación ha sido parcialmente apoyada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España bajo un contrato predoctoral FPU (FPU017/01252).

7. Referencias

- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. & Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 71(8), 285-291.
- Basso, R., Backes, B. & Alves, C. (2017). Diagnóstico del autismo: relación entre factores contextuales, familiares y del hijo. *Revista de Psicología: Teoría y Práctica*, 19(1), 152-163.
- Bekhet, A. & Zauszniewski, J. (2013). Evaluación psicométrica de la escala de cognición depresiva entre cuidadores de personas con trastorno del espectro autista. *Archives of Psychiatric Nursing*, 27(2), 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2012.10.004>
- Bellido, P.J. (2020). Guía didáctica para personas con TEA como respuesta a las necesidades educativas derivadas por el confinamiento del Covid19. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bonis, S. & Sawin, K. (2016). Riesgos y factores de protección para el autocontrol del estrés en padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión integrada de la literatura. *Revista de enfermería pediátrica*, 31(6), 567-579. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.08.006>
- Cabezas, H. (2001). Los padres del niño con autismo. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. 1(2), 1-16.
- Carmenate, I.D. & Rodríguez, A. (2020). Repercusión psicológica en niños con trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Médica Multimed*, 24(3), 690-707.
- Cohen, D.J. & Donnellan, A.M. (1987). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Nueva York, Wiley.

- Confederación Autismo España (2019). *Se confirma el aumento de personas con autismo identificadas en España*. Confederación Autismo España. Consultado el 23 de febrero de 2021, <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/se-confirma-el-aumento-de-personas-con-autismo-identificadas-en-espana>
- Coronavirus Information for the COPD Community. (2020). COPD Foundation website. Consultado el 10 de diciembre de 2020, <https://www.copdfoundation.org/Learn-More/I-am-a-Person-withCOPD/Coronavirus-Information.aspx>
- Fortea, M. del S., Escandell, M.O. & Castro, J.J. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1(1), 747-764
- Fortea, M. del S., Escandell, M.O. y Castro, J.J. (2013). Detección temprana del autismo: Profesionales implicados. *Revista Española de Salud pública*, 87(2), 191-199.
- Hayes, S. & Watson, S. (2013). El impacto del estrés parental: un metaanálisis de estudios que comparan la experiencia del estrés parental en padres de niños con y sin trastorno del espectro autista. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Horner, R.H., Carr, E.G., Strain, P.S., Todd, A.W., & Reed, H.K. (2002). Intervenciones de comportamiento problemático para niños pequeños con autismo: una síntesis de investigación. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 32(5), 423-446.
- Hospital Sant Joan de Déu. (2020). *Trastorno del espectro del autismo y coronavirus: información para familias*. Consultado el 12 de diciembre de 2020, <https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es/trastorno-espectro-autismocoronavirus-informacion-familias>
- Hume, K., Waters, V., Sam, A., Steinbrenner, J., Perkins, Y., Dees, B., Tomaszewski, B., Rentschler, L., Szendrey, S., McIntyre, N., White, M., Nowell, S., & Odom, S. (22 de mayo de 2020). Apoyar a las personas con autismo en tiempos de incertidumbre. *AETAPI*. <http://aetapi.org/apoyo-a-personas-con-autismo-en-tiempos-de-incertidumbre/>
- I Riera Romaní, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Nau Llibres. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=209914>
- Kanner, L. (1971). Estudio de seguimiento de once niños autistas informado originalmente en 1943. *J Autism Dev Disord* 1, 119-145. <https://doi.org/10.1007/BF01537953>
- Congreso de la Unión. (2015, 30 de abril). *Ley General para la Atención y Protección a personas con la condición del espectro autista*. Diario oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPEA_270516.pdf
- LP. ES & EFE. (2020). *Cronología del estado de alarma: 98 días de coronavirus que cambiaron la historia de España*. Las provincias. <https://www.lasprovincias.es/sociedad/cronologia-estado-alarma-20200620084732-nt.html>
- Mardomingo, M.J. (1979). Especificidad de los síntomas en el autismo infantil. En *Autismo infantil: Cuestiones actuales* (33-42). SEREM-APNA.
- Mardomingo, M.J. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Díaz de Santos, S.A.
- Martín Cilleros, M.V., Sánchez-Gómez, M.C., Verdugo-Castro, S., & Verdugo Alonso, M.Á. (2020). Opiniones de la calidad de vida desde la perspectiva de la mujer con discapacidad. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 38, 64-78. <https://doi.org/10.17013/risti.38.64-78>
- Palomo, R. (2012). Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos. *Anales de Pediatría*, 76(1), 41-50.
- Rivero, M. & Rodríguez, J.M. (2018). Revisión histórica sobre el autismo. [Trabajo de fin de grado, Universidad de la Laguna].
- Romero, M., Marín, E., Guzmán, J., Navas, P., Aguilar, J.M., Lara, P. & Barbancho, M.A. (2020). Relación entre estrés y malestar psicológico de los padres y problemas emocionales y conductuales en niños preescolares con trastorno del espectro autista. *Anales de pediatría*. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.03.012>

- Snow, M. & Donnelly, J. (2016). Factores que median los estados de ánimo disfóricos y ayudan a buscar el comportamiento entre padres australianos de niños con autismo. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 46(6), 1941-1952. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2725-5>
- Van Steijn, D., Oerlemans, A., Van Aken, M., Buitelaar, J. & Rommelse, N. (2016). La relación recíproca de TEA, TDAH, síntomas depresivos y estrés en padres de niños con TEA y / o TDAH. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 44(5), 1064-1076. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1958-9>
- Verdugo-Castro, S. (2019). Detection of needs in the lines of work of third sector entities for unemployed women in situations of social exclusion. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(34). https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.12
- Whitmore, K. (2016). Cuidado de relevo y estrés entre los cuidadores de niños con trastorno del espectro autista: una revisión integral. *Revista de enfermería pediátrica*, 31(6), 630– 652. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.07.009>
- Zablotsky, B., Anderson, C. & Law, P. (2013). La asociación entre la sintomatología del autismo infantil, la calidad de vida materna y el riesgo de depresión. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 43(8), 1946–1955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1745-z>

O ensino da metodologia de investigação na formação inicial em Serviço Social: Entre a transversalidade exigida e a predominância da metodologia qualitativa

Daniela Monteiro¹ e Francisco Branco²

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais Universidade Católica Portuguesa, Portugal |
dmonteiro@ucp.pt | <https://orcid.org/0000-0002-3968-1531>

² Faculdade de Ciências Humanas Universidade Católica Portuguesa, Portugal |
fnbranco@ucp.pt | <https://orcid.org/0000-0003-0075-792X>

Resumo: O serviço social é uma profissão reconhecida pela sua intervenção junto das populações em situação de vulnerabilidade social. Mas, não se reduz a esta dimensão e a investigação tem ganho cada vez mais espaço na prática dos profissionais e destaque na literatura da área. Assim, importa compreender como formamos os estudantes e futuros profissionais neste domínio. Neste artigo, apresentamos uma parte de um estudo mais amplo sobre o ensino da investigação na formação inicial em serviço social, onde pretendemos conhecer e compreender as orientações metodológicas de investigação lecionadas na formação inicial em serviço social a partir da visão dos professores. Trata-se de um estudo de casos múltiplos de natureza qualitativa, cujas unidades de análise são três cursos de Licenciatura em Serviço Social em Portugal, onde foram entrevistados 12 professores. Os dados revelaram a preocupação que as IES (Instituições de Ensino Superior) demonstraram em garantir aos estudantes um conhecimento transversal das diferentes abordagens metodológicas, independentemente das tendências que marcam atualmente as investigações produzidas pelos assistentes sociais, o seu interesse ou adequação à área disciplinar e às metodologias preferencialmente adotadas pelos próprios professores enquanto investigadores. Conclui-se, ainda, que, não obstante esta transversalidade, verifica-se uma predominância da metodologia qualitativa nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de serviço social numa associação com a natureza da intervenção da profissão.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação Graduada; Metodologia de Investigação; Metodologia Qualitativa.

Teaching Research Methods in Initial Training in Social Work: between the Required Transversality and the Qualitative Methodology Predominance

Abstract: Social work is a profession recognized for its intervention with populations in situations of social vulnerability. However, it is not reduced to this dimension and research has gained more and more space in the practice of professionals and it is highlighted in the literature of the area. Thus, it is important to understand how we train students and future professionals in this field. In this article, we present a part of a broader study on the research teaching in initial training in social work, where we intend to know and understand the methodological guidelines of research taught in initial training in social work from the perspective of teachers. This is a multiple case study of a qualitative nature, whose units of analysis are three Degree courses in Social Work in Portugal, where 12 teachers were interviewed. The data revealed the concern that HEIs (Higher Education Institutions) demonstrated in guaranteeing students a transversal knowledge of the different methodological approaches, regardless of the current tendencies that mark the investigations produced by social workers, their interest or suitability to the disciplinary area and the methodologies preferably adopted by the teachers themselves as researchers. It is also concluded that, despite this transversality, there is a predominance of qualitative methodology in the works developed by social work students in association with the nature of the profession's intervention.

Keywords: Social Work; Undergraduate Training; Research Methodology; Qualitative Methodology.

1. Introdução

O serviço social é uma profissão de intervenção social que se vem afirmando como disciplina académica, onde o domínio da investigação ganha cada vez mais relevo, nomeadamente para a prática profissional. Contudo, a literatura aponta para uma falta de confiança dos assistentes sociais na realização de investigações, o que contribuiu para a baixa produção científica da área (Harvey et al., 2013). O mesmo pode ser verificado nos estudantes de serviço social nos diferentes ciclos do ensino superior (Adam et al., 2004; Maschi et al., 2013) que além da falta de confiança apresentam ansiedade em relação às unidades curriculares de Métodos e Técnicas de Investigação (Bolin et al., 2012; Einbinder, 2014; Maschi et al., 2013) e uma certa relutância relativamente a estas (D'Cruz & Jones, 2004; Dodd & Epstein, 2012; Epstein, 2010; Harder, 2010; Royse, 2008).

Relativamente ao ensino da investigação na formação em serviço social, podemos encontrar na literatura diferentes e variadas análises que cobrem um leque de tópicos que vão desde o estudo das metodologias para a investigação ensinadas no contexto formativo e, de que forma, podem contribuir para a investigação na prática profissional, bem como, para o interesse de estudantes e profissionais pela investigação (Knee, 2002; Lundahl, 2008; Macke & Tapp, 2012; McCoyd et al., 2009; Phillips et al., 2012); até ao estudo da confiança sentida pelos estudantes face à investigação, ou a sua própria orientação para a investigação (Einbinder, 2014; Maschi et al., 2013; Morgenshtern et al., 2011; Stark & Cohen, 2007).

Neste trabalho, apresentamos, essencialmente, a visão dos professores face às unidades curriculares de métodos e técnicas de investigação ao nível das abordagens metodológicas ensinadas, por se considerar estruturante compreender como se formam os estudantes, particularmente, no domínio das metodologias de investigação (qualitativa e quantitativa). Assim, entre as competências para a investigação encontra-se a necessidade de munir os estudantes, e futuros assistentes sociais, do conjunto de métodos de investigação para que estes os possam utilizar (também na sua prática), e sejam capazes de reconhecer as potencialidades/vantagens e limitações/desvantagens do uso dos métodos qualitativos, quantitativos, ou a sua combinação para, desta forma, afastar possíveis “metodologismos” ou prevalência do método sobre o objeto a investigar. Tal como refere Gambrill (1995) os métodos devem ser escolhidos de acordo com o propósito ou finalidade da investigação, pois no ensino/aprendizagem do método o foco é o conhecimento do mesmo ao invés do “marketing” que possa ser feito em torno de um ou de outro, devendo-se afastar, igualmente, possíveis confusões entre preferências pessoais e aquilo que um método oferece, pelo que a autora defende uma maior harmonização entre o propósito a investigar e o método.

A questão da metodologia ou diferentes abordagens metodológicas na formação apresenta-se como uma questão de grande relevância ao pensarmos a formação e a aplicabilidade do domínio da investigação, pois nela encerra-se a dimensão da operacionalidade na prática, mas igualmente, a articulação que esta tem com a dimensão teórica e paradigmática.

Compreender as complexidades da prática do serviço social, especialmente as suas dimensões micro e macro, só pode ser realizada pelo uso completo do repertório metodológico (Greene et al., 2009). Assim, embora possamos traçar esta visão necessária da abrangência das metodologias, estudos indicam (Fraser & Lewis, 1993; Ryan & Sheehan, 2000) que neste domínio, a realidade da formação pode encontrar diferentes matizes, aliás, também elas relacionadas com os contextos formativos. Por exemplo, no contexto americano observa-se a prevalência das metodologias quantitativas em serviço social, enquanto que no contexto europeu pode-se observar uma prevalência de metodologias qualitativas na investigação em serviço social. Sendo que, de uma forma global, estas últimas, parecem ter vindo a ganhar maior reconhecimento no serviço social deste o final do século XX (Padgett, 2016).

Parte deste reconhecimento, está associado ao alinhamento que os métodos qualitativos têm com os objetivos da profissão, nomeadamente por envolverem a dimensão da escuta ativa, da observação e por mostrarem a preocupação em dar voz às pessoas em situação de vulnerabilidade (Munn, 2016), bem como, dar respostas mais adequadas à complexidade do quotidiano e das situações-problema que os assistentes sociais enfrentam.

2. Metodologia

Este trabalho tem como tema a investigação na formação inicial em serviço social e principal objetivo conhecer e compreender as orientações metodológicas de investigação lecionadas na formação inicial em serviço social a partir da visão dos professores. Trata-se de um estudo de casos múltiplos¹, exploratório² e de natureza qualitativa³, contemplando 3 dos 17 cursos existentes de 1º ciclo (licenciatura) em serviço social em Portugal. Estes representam objetos, cujos limites físicos e sociais, estão claramente determinados. Mas, também, onde o grau de enfoque se situa no momento presente, uma vez que se trata de um estudo empírico de “fenómenos” contemporâneos no seu contexto⁴ (Yin, 2001) e onde não se exige controle sobre eventos comportamentais (como e.g. no experimento). Efetivamente, mais do que a descrição de como se organizam os cursos estudados, procuramos explicar o porquê da cada um deles se apresentar com uma configuração específica (Bento, 2013).

Na orientação da nossa investigação podemos identificar duas lógicas investigação com pesos consideravelmente distintos: a lógica indutiva, que permitiu estabelecer o ponto de partida da investigação e a lógica abdutiva que nos guiou tendo em conta o objetivo do estudo.

A estratégia indutiva esteve presente, particularmente, no processo inicial de seleção dos casos. Ao procurar apurar diferenças na formação,⁵ intentámos identificar uma possível estrutura e mecanismo que representasse uma regularidade (Baikie, 2000) e isso foi realizado através da procura de possíveis modelos (estratégias) distintos de formação construídos a partir do desenho da estrutura dos currículos tendo em conta as UC (unidades curriculares) de investigação.

¹ As exigências da confidencialidade exigiram um conjunto de cuidados que não permitem a identificação das IES.

² Yin (2001) define os estudos de caso para fins de investigação em três tipos: explicativos, descritivos e exploratórios. E, dentro destes, refere duas variações (no sentido que fazem parte da mesma estrutura metodológica do estudo de caso): os estudos de caso únicos e múltiplos, estes últimos também designados por comparativos ou, segundo Stake (2009), coletivos.

³ Os estudos de caso são muitas vezes associados às metodologias qualitativas, no entanto, pode haver estudos de caso onde as metodologias quantitativas são privilegiadas (Yin, 2001). A associação ou equiparação dos estudos de caso com um tipo de método de recolha de dados específico não expressa entendimento sobre a natureza do estudo de caso enquanto estratégia de investigação (Vaus, 2001).

⁴ O contexto configura-se como particularmente fundamental para o estudo de caso (Ludwig, 2009). Embora, Yin (2001) realce a importância do contexto nos estudos de caso, atribui-lhe maior relevância em estudos de caso descritivos (pela necessidade de descrição exaustiva do fenómeno em contexto). Já Stake (2009), tendo em conta a sua divisão dos estudos de casos intrínsecos e instrumentais refere que a importância do contexto será sempre maior nos estudos de caso intrínsecos, enquanto que nos estudos de caso instrumentais a sua importância vai variar e, em alguns casos, ter pouca relevância. Importa referir que este estudo se situa no domínio dos estudos instrumentais.

⁵ Embora a abordagem inicial pudesse ter sido construída de diferentes formas, iniciamos a aproximação através da análise documental das apresentações dos cursos nas páginas Web das IES e avaliações dos mesmos de acordo com os diversos relatórios disponibilizados pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior). A primeira fonte de informação representa a possível imagem de marca e, a segunda, tem uma componente avaliativa.

Procuramos, assim, analisar as regularidades entre os vários projetos de formação, e perceber como é que eles podiam ser agrupados de forma a obter/captar as regularidades/padrões entre os vários projetos de formação, o que constituiu, essencialmente, a *démarche* metodológica inicial.

2.1 Estudo de Casos Múltiplos: processo de seleção dos casos

Tendo em conta que procuramos casos diferenciados pretendíamos encontrar, no âmbito da totalidade da oferta formativa em Portugal, IES que representassem, à partida, modelos distintos de ensino de investigação em serviço social.

A determinação de quais os estudos de casos múltiplos a serem escolhidos assenta na lógica da replicação (e não na lógica da amostragem), replicação que pode ser literal ou teórica (Yin, 2001). A primeira procura/prevê resultados semelhantes (literal), já a segunda procura/prevê que sejam produzidos, por razões previsíveis, resultados contrastantes (teórica).⁶

O processo de seleção das IES, implicou várias fases, tendo-se partido da seguinte questão: Que critérios utilizar na seleção das IES? Isto é, que potenciais modelos distintos de formação, no domínio da investigação, nos cursos de 1º Ciclo em Serviço Social se podem identificar? (lógica indutiva).

Para tal, necessitámos de definir os critérios (ou características relevantes) que nos garantissem a diversidade/heterogeneidade (Guerra, 2008) dos casos. Assim, foram adotados os seguintes critérios: i. o peso em ECTS das UC de Iniciação à Investigação no PE (Plano de Estudos); ii. o desenho curricular em Investigação das IES; iii. a dimensão histórica e consolidação do plano de estudos.⁷

Tabela 1. Critérios para a escolha dos casos múltiplos

Critérios	Analisado a partir de:	Indicadores/Meios de verificação
Peso em ECTS das UC de Iniciação à investigação no PE	PE das 17 licenciaturas em Serviço Social	Nº de ECTS das UC de iniciação à investigação no PE. Para a sua determinação recorreu-se às: Fichas das Unidades Curriculares de UC com designações relacionadas com a investigação e outras que lhes pudessem ser associadas.
Desenho curricular em relação às UC de Investigação das IES	Fichas das Unidades Curriculares (FUC) Divisão das UC em quatro grandes grupos	1) UC de base em Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais (MTICS); 2) Seminários de Investigação; 3) Seminários de Investigação e Intervenção e 4) UC Oficiais.
Dimensão Histórica	História do curso de Licenciatura de Serviço Social em cada IES	Ano de criação do curso de licenciatura.

⁶ No entanto, o facto de podermos fazer esta distinção não significa que num mesmo estudo não possamos utilizar ambas.

⁷ Existem, em Portugal, 17 IES com o curso de 1º Ciclo em Serviço Social, que podem ser diferenciadas tendo em conta o tipo de ensino em que se enquadram (universitário público, privado e concordatário; politécnico público e privado) e a sua localização geográfica. Estes critérios que são, de alguma forma distintivos, não foram considerados enquanto critérios a serem utilizados, uma vez que, face aos objetivos definidos, não são estruturalmente relevantes para o estabelecimento de modelos diferentes no ensino da investigação na formação inicial em Serviço Social. Embora pudessemos ter em conta outras características distintivas, foram estes três critérios de escolha das IES que representaram a combinação mais adequada aos objetivos traçados, tendo em conta que, tal como refere Stake (2009: 20) “é provável que as características relevantes sejam tão numerosas que apenas algumas combinações possam ser incluídas”.

Assim, o estabelecimento dos modelos de acordo com a estrutura do PE/UC de investigação centrou-se nas UC que designamos de “Base” e que incluem as UC de Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais (MTICS)⁸ e Estatística/Métodos Quantitativos, em articulação com duas configurações distintas de Seminários, considerados pelas suas estruturas curriculares e conteúdos programáticos: os Seminários de Investigação (SI) e os Seminários de Investigação e Intervenção (SII), por se ter verificado, depois de uma análise mais aprofundada a partir das FUC, que as UC Oficiais estudadas referiam a dimensão da investigação de forma residual.

Desta análise, classificamos as IES em três modelos principais, a saber: i) o modelo organizado em torno de UC de Base de investigação, com 8 IES; ii) o modelo organizado em torno de UC de Base de investigação e Seminário(s) de Investigação, com 6 IES; iii) o modelo organizado em torno de UC de Base de investigação e Seminário(s) de Investigação e Intervenção, com 3 IES. Assim, em termos de pesquisa empírica foi selecionada uma IES de cada um dos “modelos” de formação (tendo em conta os três critérios referidos na tabela 1).

2.2 Planeamento do Estudo de Casos Múltiplos: preparação e treino

A fase de preparação para a recolha de dados, passou pela construção de um protocolo de investigação para cada uma das IES, onde as questões éticas da investigação foram abordadas, nomeadamente, a apresentação dos consentimentos informados a aplicar. Após contacto com as instituições foi decidido que a identidade das mesmas não seria revelada. Antes mesmo de iniciarmos a recolha de dados nas IES selecionadas, fizemos um estudo de caso piloto de forma a desencadear processos de treinamento da investigação (Pocinho, 2012; Yin, 2001). Para o estudo piloto selecionamos um curso de 1º Ciclo em Serviço Social cuja escolha seguiu o critério da conveniência quer pela facilidade de acesso aos dados/entrevistados, quer pela proximidade geográfica da IES em causa.

No processo de desenvolvimento do estudo piloto foi possível aperfeiçoar o plano de recolha de dados, bem como, os instrumentos de recolha, pelo que esta visão integradora de todo o processo de investigação faz com que o estudo piloto, não possa ser confundido com apenas pré-testes aos instrumentos (Yin, 2001).

2.3 Recolha de dados: fontes de evidências e participantes

Em cada uma das unidades de análise (i.e. as três IES que fazem parte do nosso estudo), recorremos a fontes de evidências como as entrevistas e fontes documentais. Sendo que, quanto mais diversificadas forem essas fontes de evidências mais se garante uma análise mais robusta dos resultados através do uso da triangulação metodológica (Bechhofer & Paterson, 2000), o que ajuda, igualmente, a responder à complexidade associada aos estudos de caso (Alves-Mazzotti, 2006). Neste recorte da investigação que apresentamos, constam essencialmente os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos docentes das UC de Investigação e coordenadores das licenciaturas. Pese embora, tenha sido também analisado um conjunto de documentação por caso, as entrevistas realizadas aos diversos professores ligados às UC de Investigação são a principal fonte de evidências desta investigação.

O número de entrevistados dependeu do número de professores associados a cada UC observando-se, por regra, que em caso de UC com a mesma designação entre o primeiro e segundo semestre (e.g. Seminário de Investigação I e II) os professores são os mesmos, reduzindo o número de professores a serem entrevistados.

⁸ A designação genérica que atribuímos não é necessariamente igual à designação das UC em cada uma das IES.

No total, no domínio das UC em análise, foram entrevistados 12 professores (Caso A: 2; Caso B: 3; Caso C: 4) e os coordenadores. Na tabela 2 apresentamos em maior detalhe as fontes de evidência segundo as unidades de análise.

Tabela 2. Fontes de Evidências segundo as Unidades de Análise

Unidades de Análise	Fontes de evidências
Caso A (UC de Base de MTICS)	Entrevistas (3 professores): - Coordenador do curso - Professor de MTICS I e II - Professor de Estatística/Métodos Quantitativos Documentação: - Fichas das UC - Trabalhos de alunos disponibilizados (MTICS e Estatística). - Artigo escrito por docentes da IES - Documentação da A3ES
Caso B (UC de Base de MTICS & Seminário de Investigação)	Entrevistas (4 professores): - Coordenador do curso - Professor de MTICS II - Professor do Seminário de Investigação I e II - Professor de Estatística/Métodos Quantitativos Documentação: - Fichas das UC - Documento com os temas dos trabalhos de Seminário de Investigação/Projetos de investigação desenvolvidos pelos alunos na UC de Investigação em Serviço Social - Documentação da A3ES
Caso C (UC de Base de MTICS & Seminário de Investigação)	Entrevistas (5 professores): - Coordenador do curso - Professores de MTICS - Professor de Estatística/Métodos Quantitativos - Professores dos Seminários de Investigação e Intervenção I e II (são simultaneamente orientadores de estágio). Documentação: - Fichas das UC - Trabalhos de final de curso/estágio - Documentação da A3ES

2.4 Recolha, tratamento e análise dos dados

A análise qualitativa de dados surge na nossa investigação como a técnica utilizada para a compreensão e análise das entrevistas e dos documentos recolhidos, pois esta é uma técnica de tratamento da informação que permite a desconstrução do discurso e a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, isto é, permite-nos tratar de uma forma metódica as informações e testemunhos (Guerra, 2008). Como software de apoio à análise qualitativa de dados utilizámos o MAXQDA cuja utilização potencia, em muito, o trabalho de investigação. Embora, tal como refere Guerra (2008), não dispensa a análise categorial e tipológica tradicional. Algumas das categorias de análise e subcategorias foram estabelecidas *a priori* e outras *a posteriori*, emergindo neste caso da análise das entrevistas aos professores e de modo a dar conta das suas racionalidades e práticas, apresentadas na tabela 2.

Tabela 3. Categorias de Análise e Subcategorias

Categorias em análise	Subcategorias
Orientações metodológicas de investigação lecionadas	Metodologia qualitativa Metodologia quantitativa Metodologia mista Transversalidade das metodologias ensinadas Predominância de determinadas metodologias nos trabalhos dos estudantes
Concepções dos/as Professores/as	Perfil do/a professor/a enquanto investigador/a Preferência metodológicas do/a professor/a Visão sobre as preferências dos estudantes Visão sobre as metodologias e a utilidade para o serviço social
Softwares de investigação e de apoio à mesma (ensinados e utilizados)	Software de investigação qualitativo Softwares de investigação quantitativo Gestores bibliográficos Ferramentas de construção de questionários online

No sentido de proceder à análise qualitativa de dados, optamos por fazer a transcrição integral das entrevistas que foram gravadas em áudio, uma vez que a consideramos como um importante passo para a fase da análise de dados (Alcock & Iphofen, 2007). Esse processo de transcrição obedeceu a uma reflexão sobre o protocolo a seguir e o tipo de transcrição a efetuar.

3. Resultados e Discussão

3.1 Orientações metodológicas e concepções dos professores

Nos casos estudados, relativamente às metodologias de investigação, as IES posicionam-se no campo abrangente das abordagens de investigação quantitativas e qualitativas. Neste domínio, verificou-se uma convergência entre os três casos que foi expresso de forma unânime como: os estudantes devem ter um conhecimento transversal das metodologias de investigação, isto é, conhecerem as abordagens quantitativas e qualitativas. Orientação realçada como fundamental, na medida em que, um profissional cujo perfil inclui a possibilidade de na sua prática de desenvolver investigações necessita que estas resultem da relevância das questões/objetivos que emergem da prática e não de métodos estabelecidos como relevantes a priori na formação (Greene et al., 2009; McCoyd et al., 2009).

Este posicionamento geral não significa, contudo, que as IES, não privilegiem abordagens metodológicas específicas decorrentes quer das preferências metodológicas dos professores, quer das visões destes sobre as metodologias tendencialmente mais relevantes para os assistentes sociais na relação com o contexto formativos.

Relativamente às preferências metodológicas dos professores foram identificadas, nos depoimentos, dois aspetos de convergência entre os casos estudados:

1. De uma forma geral (i.e. UC de MTICS e Seminários) a inclinação dos professores entrevistados, relativamente às metodologias de investigação, pendem para as metodologias qualitativas, tendência relacionada com as investigações que desenvolvem nas suas áreas de especialização enquanto investigadores em Ciências Sociais. O que é apontado é que, conscientes desta preferência, procuram que esta não seja indutora ou determinante na escolha das metodologias que os estudantes terão de adotar nos seus trabalhos.

2. Apenas os professores das áreas das UC de estatística ou métodos quantitativos, se encontram voltados (pelas suas áreas de formação e como investigadores) para as abordagens quantitativas, destacando as vantagens e importância de se potenciar estas abordagens para os estudantes de Serviço Social (na investigação e intervenção), no entanto, referem que observam uma tendencial relevância atribuída às abordagens qualitativas (referindo ainda a possibilidade das abordagens mistas serem uma mais-valia a ser reforçada na prática).

Quanto à perspetiva defendida pelos professores sobre as metodologias tendencialmente mais relevantes para os assistentes sociais foram identificadas visões convergentes entre os casos B e C diferentemente do Caso A tendo em conta a perspetivas dos professores das UC-base de MTICS.

No Caso B, como se referiu, são “privilegiadas” (mais utilizadas) as metodologias qualitativas nos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Esta predominância surge quer associada à sua relevância para o Serviço Social (face, até, à natureza dos dados recolhidos na sua prática) (EP2_CB), quer, em contexto formativo, pela visão errónea dos estudantes ao associarem as metodologias qualitativas a procedimentos de mais fácil utilização (EP2_CB), e que não pode ser dissociada, também, a dificuldades e resistências ao domínio da estatística/matемática, quer ainda pelos próprios objetos de estudo em Serviço Social (EP3_CB).

Neste mesmo sentido, o caso C destaca as metodologias qualitativas como sendo das mais utilizadas pelos estudantes, no entanto, tal como refere uma das Professoras: “Predominam [as metodologias qualitativas], embora não dominem” (EP2_CC). Este “predomínio” das metodologias qualitativas está relacionada segundo os Professores pela ligação da profissão à subjetividade dos fenómenos (EP5_CC); à prevalência do paradigma compreensivo (EP4_CC); pelo contacto privilegiado com as pessoas e o interesse em obter informação em profundidade. Tendo em conta estas questões uma das Professoras (EP2_CC) reconhece que, porventura, esta visão dos interesses do Serviço Social em termos de investigação sejam transmitidos explicita ou implicitamente aos estudantes. As opções metodológicas dos projetos dos estudantes, tal como referido no Caso B, algumas vezes prendem-se também com a “ilusão” dos próprios estudantes acerca da análise de dados qualitativos como sendo mais fácil de concretizar que a análise de dados quantitativos.

No caso A, a reflexão realizada pelos professores concentrou-se, essencialmente, no ressurgimento das metodologias quantitativas no domínio das práticas e da investigação de uma forma geral. No caso do professor de estatística (EP2_CA) cujo envolvimento na IES passa também por potenciar e apoiar projetos que a escola desenvolve junto à comunidade (apoio a planos municipais e diagnósticos concelhios) e de uma visão de conjunto das publicações internacionais e de necessidade de publicação pelos docentes, para as quais o recurso a metodologias quantitativas pode ser um elemento facilitador, bem como, o acompanhamento de estudantes que utilizam metodologias quantitativa nos seus projetos e trabalhos académicos, está na base da sua visão de alteração das tendências da própria IES uma vez que, no passado, se assistia a uma mais clara prevalência das metodologias qualitativas a vários níveis.

Este professor considera, sem desvalorização das metodologias qualitativas, que as metodologias quantitativas podem ser potenciadoras da investigação na prática dos assistentes sociais, nomeadamente com recurso a bases de dados já existentes nas organizações. Na mesma linha de pensamento, situa-se o professor responsável pelas UC de MTICS (EP3_CA), que embora tenha reforçado o seu posicionamento crítico sempre que se manifestam tendências de “valorização” de determinadas metodologias por relação a outras, na medida em que, “cada uma tem as suas potencialidades e os seus limites” (Ea3). Este docente considera que atualmente se observa esse ressurgimento das metodologias quantitativas, porventura, por duas ordens de razões. A primeira prende-se com a influência da *Evidence Based Practice* (EBP) e a segunda está relacionada com o interesse das próprias organizações na análise das suas bases de dados, na análise dos graus de satisfação dos clientes (centrados nos modelos de gestão da qualidade).

A coordenação do curso (caso A) aponta, ainda, a prevalência das metodologias qualitativas como mais próximas dos interesses de investigação e do agir dos profissionais, mas, também, porque as exigências de alguns tipos de investigações quantitativas, mais extensivas, segundo a entrevistada, não favorecem a sua aplicabilidade no quotidiano profissional.

3.2 Softwares de apoio à investigação

Os *softwares* para a investigação são entendidos como importantes recursos, não sendo exceção no domínio da formação em Serviço Social, uma vez que facilitam, de diversas formas, o trabalho e o tempo exigido a algumas das tarefas que um investigador terá de cumprir, o mesmo se aplicando a um interventor-investigador cujas exigências de tempo da sua prática profissional podem reforçar a necessidade de uso destas tecnologias, até para potenciar trabalhos colaborativos com outros investigadores. No entanto, o sucesso na utilização deste recurso está dependente da prévia aprendizagem dos aspetos metodológicos e técnicos subjacentes.

Os softwares para a investigação qualitativa são fundamentais para a potencialização e otimização do estudo a desenvolver. Contudo, como software não dispensa a *expertise* do investigador que tem de dominar teórica e metodologicamente os processos. Veja-se, no caso da análise de dados qualitativos que se trata de um exercício cognitivo de pensar, de imaginar, de ter capacidade criativa. Assim, não é o software que faz a análise dos dados, mas sim o *peopleware* (Jennings, 2007). Todavia, esse mesmo processo, pode ser mais facilmente apreendido ou aprendido pelos estudantes com recurso a estes softwares.

Através dos depoimentos dos professores fica claro, também, o recurso a softwares de análise de dados quantitativos, que os docentes os entendem como uma ferramenta fundamental e com potencial uma vez que permite que estudantes não necessitem de dominar todo o teorema matemático subjacente a determinados cálculos para analisar os dados, o que se revela de especial interesse para estudantes das áreas das ciências sociais, pois como a literatura sublinha “as duas áreas em que os estudantes mais precisam de adquirir competências são, em primeiro lugar, como decidir quais os procedimentos estatísticos que se devem usar para responder a cada necessidade e, em segundo lugar, como interpretar os resultados obtidos” (Bryman & Cramer, 2003, p. xxi).

Todas as IES referiram usar programas de análise de dados, onde se destacam, os de análise quantitativa, mais fortemente enraizados, comparativamente aos softwares de investigação qualitativa. Relativamente aos *softwares* de investigação Qualitativa a situação parece distinta, na medida em que, são menos referenciados. No caso A, não houve indicação de uso. No caso B há indicação que ensinam e incentivam à utilização de um software de investigação qualitativa nas UC de MTICS e Seminário de Investigação II. No caso C, embora não utilizem, reconhecem que é importante que os estudantes comecem a utilizar estes *softwares*, aspeto que vem sendo refletido entre os docentes, estando prevista a realização de uma formação complementar para os estudantes.

No âmbito dos softwares de apoio à investigação, o CASO B e C referiram, ainda, a utilização de gestores bibliográficos. E, no Caso A, foram destacadas as ferramentas para a realização e envio de questionários online como importantes recursos para os trabalhos académicos e para a investigação.

4. Conclusões

Dos casos analisados, cuja configuração em termos de estrutura dos Planos de Estudo, deu origem à seleção dos casos a estudar, foi possível compreender que, no domínio da metodologia de investigação ensinada, não se verificaram diferenças significativas. A preocupação reportada pelos professores foi o de contribuir para o desenvolvimento de competências no domínio da investigação, visão defendida por autores que consideram importante o conhecimento de um espectro amplo das metodologias de investigação por parte dos estudantes de serviço social (Gambrill, 1995; Greene et al., 2009).

Assim, a principal orientação encontra-se na preocupação que as IES demonstraram em garantir aos estudantes um conhecimento transversal das diferentes abordagens metodológicas, independentemente das tendências que marcam atualmente as investigações produzidas pelos assistentes sociais, o seu interesse ou adequação à área disciplinar, e, as metodologias preferencialmente adotadas pelos próprios professores enquanto investigadores.

Não obstante esta transversalidade detetada parece encontrar-se uma predominância das metodologias qualitativas, ou, a valorização das mesmas no ensino da investigação em serviço social em Portugal, pela proximidade que estas metodologias têm com os objetivos e os interesses de investigação no agir profissional, em linha com as visões de Munn (2016) e Padgett (2016).

A abordagem metodológica que adotamos nesta investigação é distinta relativamente a dois estudos de referência neste domínio, o de Fraser e Lewis (1993) nos EUA e o de Ryan e Sheehan (2000) na Austrália, ambos com recurso a metodologias quantitativas a partir da aplicação de questionários. Esses estudos procuraram, essencialmente, os tipos de investigações e metodologias ensinadas de forma a mapear o ensino da investigação em serviço social. A adoção de outra abordagem metodológica de natureza qualitativa como o estudo de casos múltiplos que apresentamos, permitiu-nos compreender, a partir dos discursos dos professores, a sua visão sobre o ensino da metodologia, as suas preferências e como associam, ou veem, a integração dos conhecimentos aprendidos pelos alunos, futuros profissionais, na sua prática. Nesta lógica, e para estudos futuros consideramos que seria útil, depois de estudados os casos apresentados (definidos através de uma lógica de replicação teórica) podermos, dentro de cada um deles, definir novos casos numa lógica de replicação literal. Podendo, contudo, ser relevante em futuros estudos adotar, também, metodologias que permitam um maior aprofundamento das nuances e particularidades da investigação na formação dos estudantes, o que poderá passar por uma abordagem mais etnográfica sobre as práticas formativas e/ou outros importantes processos formativos neste domínio auscultando não só os professores, mas também os alunos.

5. Referências

- Adam, N., Zosky, D. L., & Unrau, Y. A. (2004). Improving the research climate in social work curricula. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3-4), 1-18. https://doi.org/10.1300/J067v24n03_01
- Alcock, J., & Iphofen, R. (2007). Computer-assisted software transcription of qualitative interviews. *Nurse Researcher*, 15(1), 16-26. <https://doi.org/10.7748/nr2007.10.15.1.16.c6051>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- Bechhofer, F., & Paterson, L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge.
- Bento, A. v. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. A. V. Bento.
- Bolin, B. L., Lee, K. H., GlenMaye, L. F., & Yoon, D. P. (2012). Impact of research orientation on attitudes toward research of social work students. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 223-243. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.200900120>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows* (3rd ed.). Celta Editora.
- D'Cruz, H., & Jones, M. (2004). *Social work research: Ethical and political contexts*. Sage.
- Dodd, S.-J., & Epstein, I. (2012). *Practice-based research in social work: A guide for reluctant researchers*. Routledge.

- Einbinder, S. D. (2014). Reducing research anxiety among MSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(1), 2–16. <https://doi.org/10.1080/08841233.2013.863263>
- Epstein, I. (2010). *Clinical data-mining: Integrating practice and research*. Oxford University Press.
- Fraser, M. W., & Lewis, R. E. (1993). Research education in M.S.W. programs. *Journal of Social Service Research*, 17(3–4), 71–90. https://doi.org/10.1300/J079v17n03_04
- Gambrill, E. (1995). Less marketing and more scholarship. *Social Work Research*, 19(1), 38–47. <http://www.jstor.org/stable/42659917>
- Greene, J. C., Sommerfeld, P., & Haight, W. L. (2009). Mixing methods in social work research. In I. Shaw, K. Briar-Lawson, J. Orme, & R. Ruckdeschel (Eds.), *The SAGE handbook of social work research*. SAGE Publications.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Harder, J. (2010). Overcoming MSW students' reluctance to engage in research. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/08841231003705404>
- Harvey, D., Plummer, D., Pighills, A., & Pain, T. (2013). Practitioner research capacity: A survey of social workers in northern Queensland. *Australian Social Work*, 66(4), 540–554. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.754916>
- Jennings, B. M. (2007). Qualitative analysis: A case of software or 'peopleware'? *Research in Nursing & Health*, 30(5), 483–484. <https://doi.org/10.1002/nur.20238>
- Knee, R. T. (2002). Can service learning enhance student understanding of social work research? *Journal of Teaching in Social Work*, 22(1–2), 213–225. https://doi.org/10.1300/J067v22n01_14
- Ludwig, A. C. W. (2009). *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Editora Vozes.
- Lundahl, B. W. (2008). Teaching research methodology through active learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1–2), 273–288. <https://doi.org/10.1080/08841230802179373>
- Macke, C., & Tapp, K. (2012). Teaching research to MSW students: Effectiveness of the team-based learning pedagogy. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(2), 148–160. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.668161>
- Maschi, T., Wells, M., Yoder Slater, G., MacMillan, T., & Ristow, J. (2013). Social work students' Research-related anxiety and self-efficacy: Research instructors' perceptions and teaching innovations. *Social Work Education*, 32(6), 800–817. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.695343>
- McCoyd, J. L. M., Johnson, Y. M., Munch, S., & LaSala, M. (2009). Quantocentric culture: ramifications for social work education. *Social Work Education*, 28(8), 811–827. <https://doi.org/10.1080/02615470802478238>
- Morgenshtern, M., Freymond, N., Agyapong, S., & Greeson, C. (2011). Graduate social work students' attitudes toward research: Problems and prospects. *Journal of Teaching in Social Work*, 31(5), 552–568. <https://doi.org/10.1080/08841233.2011.615287>
- Munn, J. C. (2016). Teaching qualitative methods to social workers: Four approaches. *Qualitative Social Work*, 15(3), 322–330. <https://doi.org/10.1177/1473325015617008>
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (3rd ed.). Sage.
- Phillips, J., MacGiollaRi, D., & Callaghan, S. (2012). Encouraging research in social work: narrative as the thread integrating education and research in social work. *Social Work Education*, 31(6), 785–793. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.695200>

- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Royse, D. (2008). *Research methods in social work* (5th ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Ryan, M., & Sheehan, R. (2000). Research education in Australian BSW programs: Results of a survey. *Advances in Social Work*, 3(1), 136–151.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da investigação com estudos de caso* (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stark, R. B., & Cohen, B. E. (2007). Promoting positive student attitudes toward social Work research using course web sites. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(1–2), 181–198. https://doi.org/10.1300/J067v27n01_12
- Vaus, D. A. de. (2001). *Research design in social research*. SAGE.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2nd ed.). Bookman.

Problematização: Experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem na prática profissional

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi¹, Alessandra Minervina dos Santos Lopes¹, Elza de Fátima Ribeiro Higa¹, Monike Alves Lemes¹, Carlos Alberto Lazarini¹ e Maria José Sanches Marin¹

¹Faculdade de Medicina de Marília, Brasil | jo.albino1988@gmail.com; alessandra_minervina@hotmail.com; hirifael@gmail.com; monikealvesx3@gmail.com; carlos.lazarini@gmail.com; marnadia@terra.com.br | <http://orcid.org/0000-0002-5808-613X>; <https://orcid.org/0000-0001-5229-9487>; <http://orcid.org/0000-0001-5772-9597>; <http://orcid.org/0000-0002-8769-0993>; <https://orcid.org/0000-0003-3010-4436>; <http://orcid.org/0000-0001-6210-6941>

Resumo: **Introdução:** frente a necessidade de reformas curriculares para atender às exigências das diretrizes curriculares nacionais, novas propostas de ensino são precisas. Para tal, propõe o uso de metodologias ativas de aprendizagem, as quais estimulam um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, promovendo um aprendizado ativo, crítico e reflexivo. **Objetivo:** descrever as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional sob a lógica da problematização. **Métodos:** pesquisa qualitativa, realizada em uma Instituição de Ensino Superior no ano de 2018. A pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de Medicina e Enfermagem da primeira e segunda série dos cursos. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo na modalidade temática e discutidos à luz da problematização. **Resultados:** os dados foram organizados em três categorias: possibilidades de aprendizagem no cenário de prática; o papel do facilitador na problematização; dificuldades para implementar a problematização nas práticas profissionais. **Conclusões:** Os estudantes destacaram que o aprendizado no cenário de prática favorece a articulação entre a teoria e prática, por meio de um movimento integrado e reflexivo, além disso, o papel do facilitador e o vínculo com a unidade de saúde, influenciam, de maneira considerável, no desempenho do estudante.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Prática Profissional; Atenção Primária à Saúde.

Problematization: Experiences of Medical and Nursing Students in Professional Practice

Abstract. Introduction: in view of the need for curricular reforms to meet the requirements of national curriculum guidelines, new teaching proposals are needed. To this end, it proposes the use of active learning methodologies, which stimulate a student-centered teaching and learning process, promoting active, critical and reflective learning. **Goals:** to describe the experiences of medical and nursing students inserted in professional practice under the logic of problematization. **Methods:** qualitative research, carried out in a Higher Education Institution in 2018. The research took place through semi-structured interviews with medical and nursing students from the first and second series of the courses. The data were analyzed using the content analysis technique in the thematic modality and discussed in the light of the problematization. **Results:** the data were organized into three categories: possibilities of learning in the practice setting; the role of the facilitator in problematizing; difficulties to implement the problematization in professional practices. **Conclusions:** The students highlighted that learning in the practice scenario favors the articulation between theory and practice, through an integrated and reflective movement, in addition, the role of the facilitator and the link with the health unit, influence, in a way considerable impact on student performance.

Keywords: Health Education; Professional Practice; Primary Health Care.

1. Introdução

Dentre os grandes desafios existentes para solidificação do Sistema Único de Saúde (SUS), o processo de formação dos profissionais suscita importantes discussões, uma vez que este ainda se pauta em um modelo flexneriano, o qual valoriza a doença em seu contexto biologicista, além de ter ampla distância entre o ensino e a realidade.

Vale ressaltar que já na sua constituição, o SUS foi responsabilizado em ordenar a formação dos profissionais, e apesar de alguns avanços curriculares, a formação destes ainda está muito distante do que é almejado (Machado & Ximenes Neto, 2018).

Por consequência, ainda se encontra na prática, profissionais com visão fragmentada, atuando em contradição ao que se preconiza nas ações integrais de promoção de saúde e prevenção de riscos e agravos. Portanto, mudanças curriculares na área da saúde são primordiais para que a saúde tenha um modelo de atenção centrada no usuário e não no procedimento. Nessa vertente, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, são apontadas como propostas inovadoras fortalecendo o processo de aprendizagem crítico e reflexivo (Machado & Ximenes Neto, 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem trazem os estudantes como protagonistas do aprendizado, fazendo com que estes edifiquem seu conhecimento de forma significativa, tornando o processo mais prazeroso, dinâmico e satisfatório. O professor por sua vez, é colocado na posição de um facilitador, mediando o processo de aprendizado que é totalmente centrado no estudante (Inoue & Valença, 2017).

Embora essa prática de ensino se apresente como uma proposta inovadora, seus princípios já vem sendo apontados de longa data por diversos filósofos (Rousseau e Dewey) e pedagogos (Pestalozzi e Froebel), que sempre incentivaram uma educação centrada no estudante (Espejo, 2016). Para John Dewey o processo de aprendizagem ocorre a partir da articulação entre ação e experiência, por meio da reflexão e problematização da realidade, a qual, ao se apresentar repleta de complexidade, leva à busca de alternativas de intervenção sobre a mesma e, como consequência, uma aprendizagem mais sólida e compreensiva (Sayyah et al., 2017).

Ao considerar a proposta de aprendizagem a partir da prática profissional, a problematização é considerada como uma importante estratégia, visto que tem como eixo básico a ação-reflexão-ação, possibilitando, portanto, a transformação da realidade. Essa estratégia teve início em 1980, na Universidade do Havaí, nos Estados Unidos da América (EUA), como proposta metodológica que buscava um currículo orientado para os problemas (Inoue & Valença, 2017). No Brasil, a metodologia da Problematização se fundamenta nos princípios de Paulo Freire (Freire, 2006).

Nesta caminhada, uma Instituição de Ensino Superior (IES) buscou reformular e organizar seu currículo favorecendo a articulação entre a teoria e a prática por meio da inserção dos estudantes de Medicina e Enfermagem nos cenários de prática profissional desde as séries iniciais. Esta IES considera o mundo do trabalho como principal disparador para a formação profissional e, assim, fundamenta seu currículo integrado nos princípios das metodologias ativas de aprendizagem, sendo a prática profissional, direcionada pela problematização (Famema, 2019).

Diante de tais necessidades no contexto da educação, esta pesquisa se estruturou a partir do seguinte questionamento: quais são as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional desde as séries iniciais dos respectivos cursos? Destarte, o objetivo deste estudo foi descrever as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional sob a lógica da problematização.

2. Metodologia

Pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de Medicina e Enfermagem de uma IES no ano de 2018. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática e discutidos à luz da problematização. A descrição do método buscou seguir os critérios exigidos para pesquisas qualitativas segundo o COREQ (Tong et al., 2007).

O cenário da pesquisa foi uma IES pública, que mantém os cursos de Medicina e Enfermagem organizados por séries, sendo que nas duas primeiras séries, as competências profissionais são exigidas na mesma proporção para ambos os cursos. Os estudantes são direcionados às atividades teóricas e práticas, de maneira articulada.

Para as atividades práticas, os estudantes contam com o cenário real e simulado. As atividades práticas no cenário real acontecem por meio da inserção dos estudantes em Unidades de Prática Profissionais (UPP), sendo as Unidades de Saúde da Família (USF) o cenário de prática. Concomitantemente acontecem atividades práticas com pacientes simulados com vistas a realizar o treinamento das habilidades práticas em cenário protegido. Na USF, os estudantes são organizados em grupos de 10 a 12, sendo oito de Medicina e dois a quatro de Enfermagem e, durante dois anos, são acompanhados por médicos e enfermeiros, em atividades desenvolvidas na USF, como por exemplo, visitas domiciliares, trabalho em equipe com reconhecimento das características epidemiológicas da área de abrangência, incluindo a rede, estrutura e representação social das pessoas neste contexto. As ações são fundamentadas na lógica da vigilância à saúde por meio do trabalho em equipe multidisciplinar com vistas à integralidade do cuidado. Ademais, os estudantes atuam com práticas voltadas para a comunidade, as quais buscam o desenvolvimento do vínculo e da responsabilização, reconhecendo o território de saúde ao qual estão vinculados, bem como a estrutura física da USF e sua área de abrangência. O ciclo pedagógico também é desenvolvido, sendo este percorrido por meio das seguintes etapas: Vivência da Prática: situações de práticas reais; Síntese Provisória: levantam lacunas de conhecimento e elaboram questões de aprendizagem; Busca Qualificada: recorrem a diferentes fontes para responder as questões de aprendizagem; Nova Síntese: reconstrói a prática com novos conhecimentos, configurando assim, o movimento ativo de ação-reflexão-ação. Ao final de cada momento, avalia-se todo o processo. Todo movimento do ciclo pedagógico, bem como as atividades desenvolvidas na USF, são registradas pelos estudantes em portfólios, os quais são definidos como instrumento de diálogo entre o professor e o estudante (Famema, 2019).

Foram convidados a participar do estudo, dois grupos de estudantes, sendo estes escolhidos levando em consideração que uma das pesquisadoras exercia o papel de facilitadora destes. Cada grupo era composto por 12 estudantes, sendo oito de medicina e quatro de enfermagem, e cada grupo cursava uma série, sendo um da primeira série e outro da segunda série. As entrevistas foram realizadas por duas pesquisadoras no período de fevereiro a maio, orientado por um roteiro com questões sociodemográficas e que versaram sobre o processo de aprendizagem desenvolvido a partir da inserção dos estudantes nos cenários de prática profissional. A amostra se configurou de forma intencional, contando com a participação de 20 estudantes, 16 do curso de medicina e quatro do curso de enfermagem. Quatro estudantes de enfermagem se recusaram a participar. As entrevistas tiveram duração em média de 20 minutos e foram realizadas em locais que asseguravam a privacidade do participante, contando com a presença apenas da pesquisadora e do entrevistado. As entrevistas foram áudio-gravadas e não houve necessidade de repetição.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, a qual constitui uma forma qualitativa de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos por meios de elementos mais simples do texto. A análise de conteúdo na modalidade temática é estruturada por três etapas: pré-análise, codificação do material e interpretação (Minayo, 2016).

Em respeito aos aspectos éticos, esta pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, apresentando o parecer 1.965.953, do dia 15 de março de 2017, de acordo com os critérios da Resolução nº 466 (2012) e da Resolução nº 510 (2016). Os participantes estão representados pela letra E de estudantes, seguido da ordem numérica crescente, sendo a série representada pela letra S1 para primeira série e S2 para segunda série.

3. Resultados

Dentre os 20 estudantes que participaram das entrevistas, 14 eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, apresentando uma média de idade de 21,9 anos. Todos se declararam solteiros.

Os dados foram analisados e categorizados em três grupos discutidos na sequência:

3.1 Possibilidades de aprendizagem no cenário de prática

Ao serem inseridos nos cenários de prática, desde o início dos cursos, os estudantes de Medicina e Enfermagem discorrem que a problematização no cenário real permite desenvolver a articulação entre a teoria e prática, em um movimento integrado e reflexivo. Os estudantes destacaram também que essa proposta de ensino e aprendizagem permite o contato com os usuários e, assim, podem vivenciar problemas reais, o que favorece o desenvolvimento do raciocínio clínico, bem como habilidades de comunicação.

você ter contato com o paciente na UPP [...] com pacientes que são reais, tem problemas reais [...] tentar entender um pouco da realidade, como é que a gente vai trabalhar com isso tudo [...] e isso faz a gente crescer muito. E13S1 Essa vivência possibilita uma gama de experiência que dificilmente a gente teria numa sala de aula. Essa relação com o paciente, o entendimento da Unidade... Entender como as coisas funcionam na prática [...] as pessoas não são papéis, são dinâmicas [...] E16S1

Pra gente ter o raciocínio clínico, aprender a não ficar direcionado em uma matéria só, a estudar tudo junto [...] E1S2 Desenvolver muito a comunicação com o paciente. Pra quem é muito tímido eu acho que a UPP ajuda muito nisso. E3S2

3.2 O papel do facilitador na problematização

No processo da problematização o facilitador é colocado em uma posição mediadora para o ensino e aprendizagem. No entanto, seu papel tem forte influência no desenvolvimento do estudante. Os entrevistados sinalizaram que quando o facilitador é comprometido e se envolve no processo, o desempenho do grupo na USF ocorre de forma mais satisfatória. Além disso, o despreparo e a falta de capacitação para o facilitador conduzir o grupo, também foram mencionados pelos estudantes. Contudo, estes conseguem compreender que os facilitadores, por vezes, não são valorizados como deveriam, o que acaba interferindo na própria motivação do profissional.

Dependendo do professor que tem a gente pode aprender muito também, se o professor sabe estruturar, mas eu acho que cada UPP tem um modo diferente de ser conduzido. E1S2

quando a gente não conseguia fazer visita domiciliar e tudo mais, a nossa facilitadora sempre tinha uma atividade pra gente fazer. Isso não funciona com todos [...] Falta uma supervisão dos facilitadores e um contato entre eles E11S1

facilitador não se compromete em auxiliar e simplesmente falar "ah, hoje não vamos fazer nada [...] Precisaria ter essa capacitação um pouco melhor dos profissionais que vão estar com a gente, dos facilitadores. E talvez isso não aconteça porque eles são subvalorizados dentro da faculdade. E13S1

3.3 Dificuldades para implementar a problematização nas práticas profissionais

O confronto com o problema real vivido na prática profissional despertou diversas expectativas nos estudantes, o que decorre do fato de que, na problematização, não há como estruturar processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo prever o que eles vão encontrar no cotidiano. Isso desencadeou nos estudantes questionamentos sobre a proficiência da proposta de ensino.

Além da sistematização, os estudantes destacaram a incompatibilidade entre o desempenho dos grupos de UPP, pois cada USF atendia uma população característica, de acordo com seus determinantes sociais, portanto, os grupos caminhavam em atividades distintas, o que o não foi bem avaliado na perspectiva dos estudantes. O vínculo com a USF também foi salientado pelos entrevistados, levando em consideração que para o melhor desenvolvimento do estudante nas unidades, é necessário que este tenha estreita relação com os profissionais de saúde.

você vai fazer uma visita domiciliar, você se depara com situações, você não tem como resolver e isso causa uma insegurança muito grande, e eu acho que isso pode ser um pouco frustrante [...] E13S1

falta de padrão entre os grupos mesmo [...] tem gente que só fazia visita e mais nada nunca viu uma consulta, nunca participou de atividade da unidade E19S1

não existe uma sistematização do que deve ser visto, cada grupo acaba vendo uma coisa diferente e isso é interessante [...] Também tem a questão das Unidades de Saúde: algumas aceitam bem os alunos, outras não [...] isso é uma coisa muito de sorte, os alunos ficam jogados a sorte. [...] E3S2

tem muita divergência da teoria pra prática [...] a gente vê várias coisas na teoria, que são lindas, mas às vezes chega assim e não dá pra aplicar na família que a gente está porque não tem vínculo com a USF e se não tem vínculo não tem muito como a gente agir E10S1

4. Discussão

De acordo com o que se preconiza nos princípios e diretrizes do SUS, a formação dos profissionais deve ser direcionada pelas vertentes da integralidade, com vistas ao atendimento das necessidades da população, fortalecendo a capacidade de resolução da Atenção Primária à Saúde (APS). Assim, a inserção dos estudantes em cenários de prática profissional, favorece a construção do aprendizado de maneira ativa, levando em consideração que os problemas reais são os disparadores para o aprendizado e, ao caminhar em consonância com a problematização, as buscas teóricas e reflexões revertem em ações à própria comunidade. (Henderson et al., 2018).

Ao aprender pelo trabalho, os estudantes conseguem visualizar a complexidade que envolve o cuidado em saúde, de forma a compreender a interdependência e a interconexão existente entre os aspectos físicos, sociais, emocionais, culturais, individuais e coletivos, superando assim, uma visão linear, reducionista e desarticulada do conhecimento (Higa et al., 2018).

As experiências que os estudantes vivenciam na prática profissional permite uma aproximação de situações reais, as quais, poderão acontecer durante o exercício profissional de suas categorias. Logo, essa vivência promove aos estudantes, mais segurança para atuar profissionalmente, levando em consideração que essa prática de ensino estabelece estreita relação entre a teoria e a prática, resultando em melhores habilidades técnicas e cognitivas, tornando-o mais confiante e preparado. (Souza et al., 2018).

O processo de aprendizagem desenvolvido na prática profissional favorece o contato direto com as necessidades de saúde do indivíduo, família e comunidade, o que resulta no estabelecimento do vínculo entre os envolvidos. Esse envolvimento interpessoal e interprofissional estimula a participação popular nos serviços de saúde, além de promover a eficiência no acompanhamento do usuário em todas as etapas de sua vida (Ukoha & Dube, 2019).

O trabalho em grupo e a comunicação interpessoal são consideradas habilidades essenciais para uma atuação profissional com vistas a atender as necessidades do SUS, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Para suprir essa demanda no processo de formação, as metodologias ativas de aprendizagem são propostas como uma alternativa inovadora, capaz de atender os anseios educacionais (Lock et al., 2018).

Nesse sentido, além de romperem o tradicionalismo nas formas de ensinar e aprender, as metodologias ativas de aprendizagem propiciam um leque de conteúdo a ser explorado pelos estudantes de forma significativa, aumentando sua capacidade de compreensão por meio da sua correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real (Ding & Zhang, 2018).

Estratégias que promovem um aprendizado ativo, como a problematização por exemplo, prepara o estudante para a prática clínica, desenvolve autoconfiança e habilidades de comunicação, o que implica em uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Reforça-se, assim, a necessidade de estimular a proatividade, a partir de disparadores que sejam capazes de promover motivação e interesse do estudante em realizar buscas que levam à prestação de um cuidado qualificado. Acrescenta-se que uso de metodologias ativas possibilitam aos estudantes avaliação de sua aprendizagem, promovendo, assim, aprendizado reflexivo integrando conhecimento teórico e prático (Ding & Zhang, 2018).

Ao partir de um problema real, a problematização se configura em um processo dialético de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade social. Portanto, constata-se que a participação ativa do estudante, consiste em um processo dinâmico de construção do conhecimento, de resolução e avaliação de problemas, fazendo com que ele, diante do problema, passe a ressignificar suas descobertas (Park & Park, 2017).

A estratégia metodológica da problematização, trata-se de um processo complexo, o qual requer habilidades cognitivas, mentais e comportamentais que estimulam a tomada de decisão por um pensador crítico, a quem cabe raciocinar sobre consequências de fenômenos que precisam de intervenção imediata, incentivando assim, a habilidade de pensar com criticidade, resolver problemas e refletir a prática que se apresenta com grande complexidade (Holland & Ulrich, 2016).

Em relação ao docente, tanto na problematização como em outras estratégias de metodologias ativas, este profissional desenvolve um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois nessa perspectiva de ensino, o estudante é colocado no centro do processo. No entanto, o facilitador, exerce um importante papel no sucesso ou fracasso do método adotado (Alharbi et al., 2017).

Nesta vertente, o processo de capacitação dos facilitadores faz-se sumamente necessário, para que este possa desenvolver atividades de forma a otimizar o tempo de acordo com o objetivo final da dinâmica. O facilitador capacitado terá muito mais segurança na implementação da estratégia de metodologia ativa de aprendizagem, o que favorece um maior envolvimento com a proposta, resultando em melhores desempenhos dos estudantes. Ademais, levando em consideração que a formação do profissional docente muitas vezes é decorrente do ensino tradicional, esse deve ser preparado para lidar com grandes desafios que essa proposta demanda, como, por exemplo, a resistência do estudante, bem como contratemplos que possam ocorrer durante o percurso da estratégia. Acrescenta-se que é de suma importância que esse profissional saiba reconhecer o perfil de seus estudantes a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo (Alharbi et al., 2017).

Além da capacitação do docente, a proposta da problematização na prática profissional requer grandes organizações logísticas e gestoriais, pois o confronto com a realidade desperta nos estudantes expectativas que, em determinadas situações, podem não ser atendidas, resultando em angústia e incertezas, portanto, um facilitador preparado e um ambiente propício ao aprendizado são cruciais para a eficiência do método (Toth-Pal et al., 2020).

A prática profissional veiculada pela problematização implica ao estudante situações desafiadoras, pelas quais, estes vivenciam a textura dos acontecimentos, das ações, das interações e das determinações, e conseguem compreender que o cuidado requer ação interdisciplinar, pois a integralidade à saúde, não pode ser suprida por uma categoria peculiar, o que faz parte das limitações e condições humanas (Higa et al., 2018).

Portanto, faz-se necessário que os currículos incluam o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, de forma que os estudantes possam compreender os papéis de toda a equipe, em uma relação de respeito mútuo com valores de construção e comunicação (Smith et al., 2019).

Depreende-se que a vivência dentro da APS, atrelada ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, pode atender aos anseios das propostas educacionais que visam profissionais autônomos, reflexivos e participativos, com postura proativa, sendo protagonistas e corresponsáveis pela sua formação. Além disso, as experiências reportadas pelos estudantes, decorrentes do convívio com a comunidade e com a equipe da USF evidenciam que, no contexto da utilização problematização, há um forte envolvimento com a dimensão afetiva das pessoas e suas relações com o mundo, reconhecendo assim, que as emoções se constituem em parte integrante do processo, em um movimento de integração com a razão, levando à produção de sentidos frente ao fenômeno vivenciado.

5. Conclusões

Ao considerar o objetivo da pesquisa, foi possível descrever, por meio da pesquisa qualitativa, quais foram as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional, veiculados pela estratégia da problematização. Os estudantes destacaram que o aprendizado no cenário de prática favorece a articulação entre a teoria e prática, por meio de um movimento integrado e reflexivo. A vivência dos problemas reais favorece o desenvolvimento do raciocínio clínico e comunicação. No tocante ao papel do facilitador, os estudantes disseram que este exerce forte influência no processo de aprendizagem, embora reconheçam que este profissional, por vezes, não é valorizado pela instituição. Ao referirem sobre as dificuldades da problematização na prática profissional, a falta de sistematização do processo de ensino e aprendizagem foi apontada como um fator que propicia angústias e questionamentos, além disso, o vínculo entre os estudantes e os profissionais da unidade de saúde reflete, consideravelmente, na construção do conhecimento.

Embora esta pesquisa tenha por limitação o número de participantes de uma única IES, a inserção dos estudantes de Medicina e Enfermagem, desde as séries iniciais na prática profissional junto ao uso da problematização, constitui uma prática educacional inovadora a ser considerada.

6. Referências

- Alharbi, H. A., Almutairi, A. F., Alhelih, E. M., & Alshehry, A. S. (2017). The learning preferences among nursing students in the King Saud University in Saudi Arabia: a cross-sectional survey. *Nursing Research and Practice*, 2017, 3090387. doi:10.1155/2017/3090387
- Ding, Y., & Zhang, P. (2018). Practice and effectiveness of web-based problem-based learning approach in a large class-size system: A comparative study. *Nurse Education in Practice*, 31, 161–164. doi:10.1016/j.nepr.2018.06.009
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16–27. doi:10.19083/ridu.10.456
- Faculdade de Medicina de Marília. (2019). Unidade Educacional 1: Unidade de Prática Profissional e Unidade Educacional Sistematizada. [Informações omitidas para fim de avaliação]: [Informações omitidas para fim de avaliação].

- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Henderson, A., Harrison, P., Rowe, J., Edwards, S., Barnes, M., Henderson, S., & Henderson, A. (2018). Students take the lead for learning in practice: a process for building self-efficacy into undergraduate nursing education. *Nurse Education in Practice*, 31, 14–9. doi:10.1016/j.nepr.2018.04.003
- Higa, E. F. R., Moreira, H. M., Pinheiro, O. L., Tonhom, S. F. R., Carvalho, M. H. R., & Bracciali, L. A. D. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 171–184. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle40.03
- Holland, C., & Ulrich, D. (2016). Critical thinking cards: an innovative teaching strategy to bridge classroom knowledge with clinical decision making. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(3), 108–12. doi:10.1016/j.teln.2016.01.005
- Inoue, C. Y. A., & Valença, M. M. (2017). Contribuições do aprendizado ativo ao estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. *Meridiano 47 - Journal of Global Studies*, 18(1), e18008. doi:10.20889/M47e18008
- Lock, J., Rainsbury, J., Clancy, T., Rosenau, P., & Ferreira, C. (2018). Influence of co-teaching on undergraduate student learning: a mixed-methods study in nursing. *Teaching & Learning Inquiry*, 6(1), 38–51. doi:10.20343/teachlearninqu.6.1.5
- Machado, M. H., & Ximenes Neto FRG. (2018). Gestão da educação e do trabalho em saúde no SUS: trinta anos de avanços e desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(6), 971–1980. doi:10.1590/1413-81232018236.06682018
- Minayo, M. C. S. (2016). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Park, E. O., & Park, J. H. (2017). Quasi-experimental study on the effectiveness of a flipped classroom for teaching adult health nursing. *Japan Journal of Nursing Science*, 5(2), 125–34. doi:10.1111/jjns.12176
- 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. 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.
- Sayyah, M., Shirbandi, K., Saki-Malehi, A., & Rahim, F. (2017). Use of a problem-based learning teaching model for undergraduate medical and nursing education: a systematic review and meta-analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 8(1), 691–700. doi:10.2147/AMEP.S143694
- Smith, S., Elias, B. L., & Baernholdt, M. (2019). The Role of Interdisciplinary Faculty in Nursing Education: A National Survey. *Journal of professional nursing*, 35(5), 393–397. doi:10.1016/j.profnurs.2019.03.001
- Souza, E. F. D., Silva, A. G., & Silva, A. I. L. F. (2018). Active methodologies for graduation in nursing: focus on the health care of older adults. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(2), 920–924. doi:10.1590/0034-7167-2017-0150
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas (COREQ): uma lista de verificação de 32 itens para entrevistas e grupos de foco. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349–357. doi:10.1093/intqhc/mzm042
- Toth-Pal, E., Fridén, C., Asenjo, S. T., & Olsson, C. B. (2020). Home visits as an interprofessional learning activity for students in primary healthcare. *Primary Health Care Research & Development*, 21, e59. doi:10.1017/S1463423620000572
- Ukoha, W. C., & Dube, M. (2019). Primary health care nursing students' knowledge of and attitude towards the provision of preconception care in KwaZulu-Natal. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, 11(1), 1916. doi:10.4102/phcfm.v11i1.1916

Intervenção Precoce: Estudo comparativo entre Portugal e Espanha

Marta Miguel¹ e Cristina Pereira¹

¹Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal | mmrv@sapo.pt;

cristina.pereira@ipcb.pt | <http://orcid.org/0000-0003-4726-7143>; <https://orcid.org/0000-0002-1295-3541>.

Resumo: A realidade da Intervenção Precoce na Europa assume contornos bastantes distintos nos vários países. Mais concretamente as assimetrias de região para região quer em Portugal quer em Espanha, ao nível das práticas de Intervenção Precoce (IP), foram-se tornando mais evidentes levando a uma necessidade de criar um quadro de referência comum. É nesse sentido que foram publicados, através da *Associação Nacional de Intervenção Precoce* (ANIP) e da *Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana* (GAT), dois livros com o mesmo objetivo: elaborar um guia para profissionais de IP que permita orientar e disseminar as práticas de IP nos dois países.

O objetivo do presente estudo é caracterizar, numa perspetiva comparativa, a IP nos dois países na busca de pontos de interseção, reveladores de uma possível semelhança entre duas sociedades tão interligadas geográfica e culturalmente.

Trata-se de uma investigação de carácter qualitativo em que o método de estudo escolhido foi o estudo de caso. Este assenta numa metodologia essencialmente descritiva e analítica em que também é usada uma descrição histórica pois são analisados acontecimentos e instituições relacionados com a IP que influenciaram as sociedades.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados (entrevistas e a pesquisa documental) e as técnicas de análise de dados (análise de conteúdo das entrevistas, análise de documentos internos e a análise de conteúdo dos manuais relativos à IP publicados em Portugal e Espanha) permitiram apurar similitudes, nuances específicas, mas também diferenças no que respeita a área da Intervenção Precoce destes dois países.

Palavras-chave: Intervenção Precoce; Portugal; Espanha; Associação Nacional de intervenção Precoce (ANIP); Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana (GAT);

Early Intervention: Comparative Study between Portugal and Spain

Abstract. The reality of Early Intervention (EI) in Europe takes on different facets in different countries. More specifically, the asymmetries from region to region, both in Portugal and in Spain, in terms of Early Intervention practices, have become more evident, leading to a need to create a common frame of reference. It is in this sense that two books have been published, through the *Associação Nacional de Intervenção Precoce* (ANIP) and the *Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana* (GAT): to develop a guide for EI professionals to guide and disseminate IP practices in both countries.

The objective of the present study is to characterize, in a comparative perspective, the EI in the two countries, looking for points of intersection, revealing a possible similarity between two societies that are so geographically and culturally interconnected.

It is a qualitative investigation in which the study method chosen was the case study. This is based on an essentially descriptive and analytical methodology in which a historical description is also used, as events and institutions related to IP that have influenced societies are analyzed.

The instruments and techniques of data collection (interviews and bibliographic and documentary research) and the techniques of data analysis (analysis of the content of the interviews, analysis of internal documents and the analysis of the content of the manuals related to IP published in Portugal and Spain) allowed ascertaining similarities, specific nuances, but also differences in the area of Early Intervention in these two countries.

Keywords: Early Intervention; Portugal; Spain; Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP); Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana (GAT);

1. Introdução

Os primeiros programas de Intervenção Precoce (IP) surgiram, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 60 do século passado como resposta às crianças em desvantagem social sendo posteriormente aplicados às crianças com deficiências (Carvalho et al., 2016). Desde então o conceito de IP foi sofrendo alterações quer no enfoque da intervenção quer no papel dos profissionais. Estes progressos são resultado de todo um conjunto de influências práticas, conceptuais e teóricas, as quais tiveram enormes repercussões ao nível da implementação e da organização da IP (Caldeira, Seixas & Piscalho, 2017).

Os modelos e práticas dos EUA em muito influenciaram a implementação da IP na Europa mais concretamente em Portugal e na Espanha. Em 1988, foi criada a *European Association on Early Childhood Intervention* (EAECI) constituída por especialistas ligados a universidades, peritos de várias disciplinas e representantes de associações de pais de vários países da Comunidade Europeia, envolvidos em Intervenção Precoce para crianças em risco ou com alterações de desenvolvimento (EURLY AID, 2015; Pimentel, 2005).

Desde então vários estudos têm vindo a ser realizados no âmbito da Intervenção Precoce bem como da Educação Especial. A *European Agency for Development in Special Needs Education* [EADSNE] (2005), com base nos resultados dos debates e na análise de documentos dos vários países, recomenda a publicação de um normativo que garanta a IP como um direito, a descentralização dos serviços e recursos, a garantia da gratuidade e qualidade dos serviços, a cooperação dos profissionais com as famílias e com os membros da equipa e a partilha das responsabilidades por cada um dos setores envolvidos: saúde, educação e serviços sociais (EADSNE, 2005).

Vinte e cinco anos após a publicação do Manifesto, a EURLY AID apresenta um relatório que demonstra uma visão global das condições para o estabelecimento de IP em quinze países europeus, no qual Portugal e Espanha estão inseridos. Este relatório enfatiza que, apesar da existência de legislação relativa à IP nos vários países, a realidade mostra que estão longe de pôr em prática as necessidades descritas nas convenções de anos anteriores (EURLY AID, 2015).

1.1 Intervenção Precoce em Portugal

A IP surge, em Portugal, intimamente ligada com a evolução da sociedade e com o percurso histórico-social da Educação Especial (Serrano, 2007), e também com a evolução da Educação Pré-escolar (Mendes & Seixas, 2016; Ruivo & Almeida, 2002).

O início da IP foi tardio devido ao contexto político e social (regime político autoritário, autocrata e corporativista) que se vivia nos anos 50 e 60, um contexto repressivo, sem espaço para a formação de professores, inovação e experimentação de novas pedagogias que emanavam dos Estados Unidos da América (Gronita, 2014).

Tagethof (2007) alega que, em Portugal, a Intervenção Precoce tem dois períodos distintos: um primeiro período que tem início em meados de anos 80 e que termina em finais de anos 90, com a publicação do Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro, que veio regulamentar a sua prática; e um segundo período que se inicia nesta altura e que se estendeu até à data de publicação do trabalho da autora.

Em 1984, a Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) inicia um projeto de pesquisa-ação (Pimentel, 2009), com vista ao apoio especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias, (Felgueiras & Bairrão, 1991; Pimentel, 2005, 2009) cuja implementação em Portugal se baseou no modelo *Portage*, um programa inovador, de ensino domiciliário, que surgiu nos EUA, em 1969, destinado a pais de crianças com NEE (Almeida, 2000a).

Mais tarde, em 1989, surge, em Coimbra, o Projeto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP), o qual resultou da assinatura de um protocolo entre o Ministério da Saúde, da Educação e a Delegação de Coimbra da APPCDM.

Este projeto surgiu numa base comunitária, não só pela inovação de coordenar e integrar serviços públicos e privados, mas também pela sua contribuição para a disseminação de diferentes projetos integrados de IP (Almeida, 2000b).

Perante a inexistência de uma política de IP, a pouca consistência no modelo conceptual implícito e a falta de treino e formação adequada dos profissionais de IP (Felgueiras, 1997) era urgente a publicação de um normativo.

Fundamentada na estrutura do Projeto PIIP, a publicação do Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro, deu início a uma mudança de paradigma na IPI no nosso país (Boavida, Carvalho & Espe-Sherwindt, 2009). Este normativo propõe um enquadramento teórico para as práticas, fomenta a dinamização das parcerias e a partilha de recursos, bem como a formação no âmbito da IP (Pinto et al., 2009) e fomenta as práticas centradas no contexto familiar das crianças (Boavida et al, 2009).

Apesar das diretrizes incluídas no documento normativo em questão irem ao encontro dos princípios e práticas recomendadas pelas organizações internacionais, nomeadamente a DEC (Serrano, 2007) e da criação de projetos semelhantes ao PIIP, muitas foram as assimetrias de região para região (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013; Serrano & Boavida, 2011) havendo por isso “a necessidade de uma política comum em Portugal, que culminou na criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), legislado pelo Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro” (Augusto et al, 2013, p. 52).

Em 2016, a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) publicou o manual “*Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um guia para profissionais*” com o objetivo de criar um instrumento de referência para os profissionais de IP nos diferentes níveis (Carvalho et al., 2016).

1.2 Intervenção Precoce em Espanha

Em Espanha, a Intervenção Precoce recebe a designação de *Atención Temprana*, doravante designada de AT. É um conceito que surgiu nos anos 70 do século passado (Cuevas & Veerman, 2012; Robles-Bello & Sánchez-Teruel, 2013) e, à semelhança de Portugal, as origens e evolução da AT em Espanha estão intimamente ligadas à evolução da sociedade e ao percurso histórico-social da Educação Especial.

À semelhança do caso português, a existência de um regime totalitário comprometeu a evolução da Educação Especial (Puelles, 2002, citado por Pérez, 2011, 698).

A partir dos anos 60, a Educação Especial em Espanha passa a ser um dos objetos de atenção do movimento associativo que então surgia (Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1991). Mas é a partir dos finais dos anos 70 que as inúmeras mudanças no país ao nível social, político e económico desencadearam uma nova forma de perspetivar a intervenção com estas crianças (Redruello & Vilorio, 2004).

Assim a AT surgiu em Espanha como *Estimulación Precoz* através de vários autores embora com pontos de vista diferentes (Viloria, 2011). Trata-se de uma disciplina que ainda hoje se vem consolidando como tal e cuja origem se pode encontrar na celebração do *Curso breve teórico-prático de Estimulación Precoz para niños de cinco años*, celebrado em 1973 na Escola de Fisioterapia de Madrid (Cuevas & Veerman, 2012; Fariñas, 2011; Robles-Bello & Sánchez-Teruel, 2013).

Influenciada ao longo dos anos por vários modelos (Gútiérrez, 2005 citado por Viloria, 2011, 18), a AT começa a dar passos. Surgem os primeiros centros de estimulação precoce (Cuevas & Veerman, 2012) em centros privados ou associações de pais cujos filhos apresentavam deficiências ou determinadas incapacidades (Fariñas, 2011).

Na década de 80, surgem as equipas de *Atención Temprana*, as quais vieram permitir a integração das crianças nos centros de educação infantil, favorecendo a intervenção precoce e permitindo a sua continuidade no sistema regular (Pérez, 2011).

Serrano, Mas, Cañadas e Giné (2016) referem que durante a segunda metade da década de 90 importantes mudanças ocorreram no que se refere à implementação da AT: passou a abranger crianças com diversas condições e os profissionais tomaram consciência da necessidade de envolver as famílias.

Perante a distribuição pouco explícita das competências entre os três serviços envolvidos na AT (GAT, 2000, 2005; Moreno & Calet, 2015) e a grande disparidade de situações entre as diferentes comunidades autónomas quer ao nível da especificidade das práticas quer ao nível da coordenação entre os diferentes serviços (Cuevas & Veerman, 2012; GAT, 2000, 2005; Moreno & Calet, 2015; Serrano et al., 2016; Viloria, 2011), urgia que se criasse um documento que fundamentasse a AT.

Em 2000, foi publicado O “*Libro Blanco de Atención Temprana*”, elaborado pelo Grupo de Atención Temprana (GAT), atual *Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana*, com o intuito de fundamentar a AT, o que o tornou numa referência para as administrações públicas, os profissionais, as associações e as famílias (GAT, 2000, 2005). A sua publicação foi reconhecida não só em Espanha como em Portugal, pois Pimentel (2005) sugere que Portugal elabore um documento semelhante a este.

Ao longo dos últimos anos a *Atención Temprana* foi sendo reconhecida e promovida pelas diferentes Comunidades Autónomas da Espanha. Por todo o país foi sendo implementado um conjunto de normativos, procedimentos e redes de serviços os quais se basearam em princípios comuns. Contudo, quando adaptadas às diferentes realidades de cada Comunidade Autónoma gerou-se uma enorme diversidade de serviços no que diz respeito às áreas de cobertura, critérios, estruturas, procedimentos, objetivos, prioridades e disponibilidade financeira. As assimetrias são tantas que nem sempre é fácil reconhecer as características comuns e básicas entre as diferentes Comunidades Autónomas (Lopez, Ponte & Rubert, 2018; Serrano et al., 2016).

2. Desenho Metodológico

2.1 Problemática e Propósitos do Estudo

Do interesse pessoal e profissional de um dos autores do estudo pela área da Intervenção Precoce e do seu contacto com esta estrutura enquanto Educadora de Infância do Ensino Regular, surgiu a pergunta que serviu de ponto de partida para a pesquisa: “*Será que há pontos de contacto entre Portugal e Espanha na organização e operacionalização da IP?*”

Realçamos que, das 613 teses publicadas na área da Educação Especial até 2015, apenas 106 estão relacionadas com a Intervenção Precoce (Morato et al., 2015). A pertinência deste estudo justificou-se pela inexistência de estudos comparativos entre Portugal e Espanha ao nível da IP existindo apenas um estudo comparativo sobre a Educação Especial em Portugal-Extremadura (Blanco, 2012).

A curiosidade em perceber se as bases conceptuais e a organização do sistema de IP em Portugal e Espanha, dois países interligados geográfica, afetiva e culturalmente, apresentam similitudes, conduziu à identificação de outras questões nomeadamente:

- Quais os motivos que levaram à publicação, pela ANIP, de “Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um guia para Profissionais” (Carvalho et al., 2016) e do “*Libro Blanco de Atención Temprana*” (GAT, 2000)?
- Quais as semelhanças entre as publicações da ANIP e do GAT?
- Quais as diferenças entre as publicações da ANIP e do GAT?
- Quais as orientações e recomendações descritas em cada uma das publicações?
- Quais as semelhanças entre Portugal e Espanha ao nível legislativo?

2.2 Metodologia

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p.155).

Ao contrário da pesquisa quantitativa em que as diversas variáveis são operacionalizáveis, a pesquisa qualitativa responde a assuntos muito específicos e profundos como motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2002). Este tipo de investigação permite abordar os fenómenos sociais pois interpreta a realidade “não apenas pela busca das causas, mas pelo reconhecimento das interdependências entre os fenómenos objectivos e subjectivos” (Silva, 2013, p. 71).

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, p.195) o “paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo”.

Ao pretender compreender como se organiza a IP em Portugal e Espanha, o método selecionado foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2001), os estudos de caso são usados quando se colocam questões do tipo “como”, quando o investigador não controla totalmente as circunstâncias e quando a origem se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Apesar de não pretendermos estabelecer relações causais, tivemos como preocupação apoiar a descrição em pesquisas bibliográficas exaustivas e numa análise aprofundada. Assentando numa metodologia essencialmente descritiva e analítica é também utilizada a descrição histórica sobre a evolução da IP pois neste estudo são analisados acontecimentos e instituições relacionados com a IP que permitem apurar a sua influência na sociedade. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a análise de acontecimentos, processos e instituições do passado permite apurar a sua influência na sociedade de hoje, já que as instituições alcançaram a sua forma atual através de mudanças, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.

2.3 Sujeitos de Estudo e Fontes de Análise

Os sujeitos no nosso estudo são dois organismos que assumem o protagonismo central na conceção, organização e operacionalização da IP em Portugal e em Espanha, ou seja, a ANIP e o GAT.

Para a caracterização dos sujeitos de estudo, utilizámos várias fontes de documentação. No caso da ANIP, para além dos documentos internos cedidos pela instituição (fontes primárias), usámos ainda documentos provenientes de fontes secundárias, mais especificamente artigos publicados em revistas de especialidade relacionadas com Educação de Infância, Educação Especial e Saúde. Usámos também as entrevistas gentilmente cedidas quer pelo presidente quer pela Diretora de Serviços da ANIP. No caso do GAT, a caracterização deste foi feita apenas baseada em fontes secundárias. Apesar das várias tentativas via email com o GAT no sentido de obter documentação interna bem como entrevista com o presidente ou representante do GAT, não obtivemos resposta da parte desta instituição pelo que a caracterização desta entidade foi feita apenas com base em artigos publicados em revistas.

2.4 Técnicas de Recolha e Análise de Dados

No estudo foram utilizados os dados cuja fonte de informação resultaram das entrevistas e de documentos internos cedidos por uma das instituições, a ANIP, sendo por isso consideradas como fontes primárias.

Estas fornecem informação direta (de primeira mão) obtida através de documentos (registos internos, ficheiros) ou relatos orais de pessoas que testemunharam ou participaram em determinados acontecimentos, sendo a entrevista o meio mais frequente para obter esses dados (Carmo & Ferreira, 2008) e que normalmente surgem durante o período de investigação (Duffy, 1997).

Ao pretender obter dados sobre a realidade destes dois países no que diz respeito à IP e estabelecer comparações, tornou-se necessário criar, como refere Carmo e Ferreira (2008), um instrumento para recolher esses dados. Neste caso, tratou-se da entrevista semiestruturada cujo guião foi elaborado após uma extensa revisão de literatura acerca da IP em Portugal e na Espanha, bem como após análise de documentos internos gentilmente cedidos pela ANIP e posteriormente revisto pela orientadora do estudo. De referir que foi também elaborado o consentimento informado, um documento no qual o investigador informa os sujeitos da investigação acerca da natureza e objetivos da investigação bem como da sua disponibilidade para lhes prestar os esclarecimentos necessários ao longo de toda a investigação.

As entrevistas aos representantes da ANIP foram realizadas presencial e individualmente em dia, hora e local à escolha dos entrevistados, sendo gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra.

Como referido anteriormente, os constrangimentos associados à operacionalização da entrevista com o responsável do ou um representante do GAT fizeram com que a caracterização desta entidade tivesse apenas como fonte a análise de artigos publicados em revistas.

Desta forma não havendo a possibilidade de comparar entrevistas dos representantes dos dois países, as entrevistas realizadas quer ao presidente da ANIP quer à Diretora de Serviços da ANIP foram unicamente utilizadas como material de suporte para a caracterização da ANIP enquanto sujeito de caso.

Realçamos, contudo, que procedemos de igual forma à transcrição e análise de conteúdo das referidas entrevistas seguindo os procedimentos identificados por Bardin (2009). A autora define que as diferentes fases de análise de conteúdo se constituem à volta de três polos cronológicos designadamente a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Uma componente complementar, mas essencial para a organização e análise dos dados foi a análise de conteúdo dos dois manuais publicados pelas duas entidades, a ANIP e o GAT os quais são considerados como fonte secundária.

Nesse sentido, baseando-nos em Marconi e Lakatos (2003), foram elaboradas as respetivas categorias de análise de conteúdo dos manuais. Estabelecemos oito categorias as quais se subdividiram noutras categorias (subcategorias) e a partir daí foram preenchidas as respetivas grelhas de análise com os dados obtidos através da leitura. No presente artigo limitamos a apresentação de resultados à análise de conteúdo dos manuais referenciados, ou seja, *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância – Um Guia para Profissionais* (Carvalho et al., 2016) e *Libro Blanco de Atención Temprana* (GAT, 2000).

3. Apresentação e Análise dos Resultados

Como referimos anteriormente, os resultados apresentados no presente artigo centram-se apenas na análise dos dois manuais de referência à conceitualização e organização da IP em Portugal e Espanha.

No caso de Portugal, o manual que será objeto de análise intitula-se *“Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais”* de Carvalho et al. (2016) tendo este sido publicado pela Associação Nacional de Intervenção Precoce e apoiado financeiramente pela Fundação Calouste Gulbenkian, através do Programa Cidadania Ativa (ANIP, 2017; Carvalho et al., 2016).

Relativamente ao caso de Espanha, o manual denomina-se “*Libro Blanco de Atención Temprana*” (GAT, 2000) e apesar de ter sido elaborado por vários autores, ao longo da revisão de literatura, identificamos o GAT como autor da obra uma vez que é assim que este é referenciado em Espanha. A sua publicação, distribuição e apresentação foi da responsabilidade do *Real Patronato* (Lebrero, 2016).

A análise de conteúdo dos manuais foi feita com base numa tipologia expressa em Marconi e Lakatos (2003) e apesar de existirem outras edições dos manuais optámos por analisar a primeira edição de cada um deles.

A análise abrangeu diferentes categorias de análise designadamente: Obra, Credenciais dos autores, Organização do manual, Informação e análise disponibilizada no manual, Quadro de referências dos autores, Análise crítica do investigador e Indicações do investigador.

Na Tabela 1 apresentamos os resultados da análise de conteúdo que evidenciam as similitudes entre os manuais.

Tabela 1. Similitudes entre os manuais português e espanhol

Categorias	Subcategorias	Similitudes
Credenciais dos autores	Formação universitária	Elaboração feita por especialistas da área
Indicações do investigador	Público alvo	Profissionais de IP
Indicações do investigador	Áreas em que pode ser adotado	IP/ Educação de Infância/ Psicologia/ Ciências da Educação/ Serviço Social/ Medicina
Organização do manual	Identificação dos capítulos	Definição do público alvo da IP
Análise crítica da obra	Mérito da obra	Documento de referência para profissionais de IP Organização coerente Uso de linguagem acessível ao leitor
Informação e análise disponibilizada no manual	Descrição sistematizada dos capítulos	Organização do trabalho das equipas de IP Definição de IP

- Ambos os manuais são considerados uma referência central e um guia orientador para os profissionais da área pelo seu importante e pioneiro trabalho na IP/AT nos dois países. Daí que ambos têm como público alvo os profissionais de IP/AT sendo que estes podem ser adotados por várias áreas de saber que contribuem e colaboram na Intervenção Precoce: Educação de Infância, Psicologia, Ciências da Educação, Serviço Social e Medicina;
- Ambos foram elaborados por especialistas da área, sendo que no caso do manual português para além da participação de especialistas nacionais, também contou com a participação de outros parceiros nomeadamente a Associação Pais-em-Rede, a Universidade de Aveiro, Consultores Internacionais: *European Association on Early Intervention (EAECI)* e *International Society on Early Intervention (ISEI)* (Carvalho et al., 2016);

- Uma outra semelhança entre as duas publicações está relacionada com a linguagem e a sua organização. Ambas estão organizadas de modo coerente e usando uma linguagem acessível ao leitor;
- A leitura aprofundada e posterior análise de conteúdo de ambos os manuais permitiu também definir que existem similitudes no que se refere à definição de IP/AT já que ambos a definem como um conjunto de medidas de apoio às crianças e às famílias; definição da população alvo, i.e., abrange crianças dos 0 aos 6 anos; organização do trabalho mais precisamente as equipas, ELI e CDIAT, são constituídas por profissionais de várias áreas distintas cujo trabalho é desenvolvido de acordo com fases semelhantes sempre com o objetivo de apoiar as crianças e as suas famílias (Carvalho et al., 2016; GAT, 2000).

Apresentamos, em seguida, os aspetos que a análise de conteúdo permitiu identificar como divergentes nos dois manuais e que evidenciamos na Tabela 2.

Tabela 2. Dissemelhanças entre os manuais português e espanhol

Categoria	Subcategoria	Portugal	Espanha
Obra	Data de publicação	2016	2000
	Impressão	Acessível em papel através da ANIP	Acessível on-line
	Nº de páginas	359	121
	Ilustrações	Sim	Não
Análise crítica do investigador	Julgamento da obra do ponto de vista metodológico	Fundamentação da informação feita com referências a autores e/ou especialistas na área	Informação sem qualquer referência a autores e/ou especialistas na área
		Excelente fundamentação dos temas com base nos estudos na área da neurobiologia do desenvolvimento e da psicologia	Inexistência de referências aos estudos na área da neurobiologia do desenvolvimento e da psicologia
		Abordagem a todo o processo de funcionamento da IP em Portugal bem como a perspectiva histórica desta, não só em Portugal como também nos EUA	Referências muito breves e sucintas, no prólogo, à evolução histórica da AT em Espanha sem nunca se referir as origens da AT.

- Espanha foi o primeiro país a publicar um manual de referência para os profissionais da área de IP;
- O manual espanhol está acessível on-line através do site do GAT e outras entidades relacionadas com a Educação Especial ou Associações pertencentes ao GAT, enquanto que o manual português apenas está disponível em versão impressa e através da ANIP;

- Do ponto de vista da utilização da ilustração, o manual português é o único que inclui tabelas, esquemas, imagens como complemento ou síntese da informação;
- Do ponto de vista metodológico e estrutural foi possível identificar as seguintes diferenças:
 - O manual português fundamenta a informação incluída em referências a autores e especialistas na área enquanto que o manual espanhol não o faz em momento algum. O manual português aborda todo o processo de funcionamento da IP em Portugal bem como a perspetiva histórica desta, não só em Portugal como também nos EUA, país de origem da IP, ao contrário do manual espanhol que faz referências muito breves e sucintas, no prólogo, à evolução histórica da AT em Espanha sem nunca se referir às origens da AT;
 - O manual português apresenta uma fundamentação dos temas fazendo constantes referências aos estudos na área da neurobiologia do desenvolvimento bem como aos modelos psicológicos que influenciaram a IP, designadamente o modelo bioecológico do desenvolvimento e o modelo transacional. No caso do manual espanhol estes estudos e teorias não são referenciados;
 - A leitura aprofundada e posterior análise de conteúdo de ambos os manuais, permitiu também identificar dissemelhanças no que se refere à regulamentação da IP. No caso português, a IP está formalmente criada através de um normativo: o Decreto-Lei nº 281/2009, enquanto que em Espanha ainda não existe um normativo estatal específico.

4. Conclusões

Concluimos destacando, de forma sintética, as respostas às questões que nortearam a pesquisa e uma reflexão sobre a metodologia de suporte.

Ao pretender fazer uma análise comparativa entre Portugal e Espanha relativamente à Intervenção Precoce esta pautou-se, no presente artigo, na análise de conteúdo dos manuais relacionados com a IP/AT publicados nos dois países, sendo sempre nosso objetivo analisá-los de forma a encontrar pontos de contacto entre Portugal e Espanha no que diz respeito à organização e operacionalização da IP/AT.

Relativamente à primeira questão “Quais os motivos que levaram à publicação, pela ANIP, de *“Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um guia para Profissionais”* (Carvalho et al., 2016) e do *“Libro Blanco de Atención Temprana”*, pelo GAT (GAT, 2000)?” foi possível concluir que ambos os manuais foram publicados com o mesmo intuito.

Quanto à questão “Quais as semelhanças entre as publicações da ANIP e do GAT?” concluimos que existem várias similitudes entre Portugal e Espanha nomeadamente o facto de ambos serem manuais de referência, elaborados por especialistas da área, para profissionais da área e além de ser destinado a este público alvo, estes manuais também podem ser adotados por várias áreas de saber designadamente Intervenção Precoce: Educação de infância, Psicologia, Ciências da Educação, Serviço Social e Medicina. A sua organização coerente e uso de linguagem acessível ao leitor permitiu-nos identificar outras semelhanças, nomeadamente a definição de IP/AT, a definição da população alvo, a constituição e organização do trabalho das equipas de IP/AT.

Outra questão que nos surgiu aquando da pergunta inicial foi “Quais as diferenças entre as publicações da ANIP e do GAT?”. Destacámos várias dissemelhanças nomeadamente o facto de Espanha ter sido o primeiro país a publicar o manual e de este estar acessível on-line, ao contrário do manual português que só existe em versão impressa. Do ponto de vista metodológico e estrutural também encontrámos outras diferenças. Enquanto o manual português fundamenta a informação incluída em referências a autores e especialistas na área o manual espanhol não o faz em momento algum.

Outra dissimilitude é que o manual português aborda todo o processo de funcionamento da IP em Portugal bem como a perspetiva histórica desta, não só em Portugal como também nos EUA, país de origem da IP, ao contrário do manual espanhol que faz referências muito breves e sucintas, no prólogo, à evolução histórica da AT em Espanha sem nunca se referir as origens da AT. Além disso, o manual português apresenta uma fundamentação dos temas tendo como referência estudos na área da neurobiologia do desenvolvimento e modelos psicológicos que influenciaram a IP, designadamente o modelo bioecológico do desenvolvimento e o modelo transacional. No caso do manual espanhol estes estudos e teorias não são referenciados.

Importa também dar resposta a outra questão “*Quais as orientações e recomendações descritas em cada uma das publicações?*”. Ambos os manuais consideram que a IP deve envolver e capacitar as famílias, permitindo-nos identificar uma conceção sistémica e transdisciplinar.

Para terminar as conclusões deste estudo não podemos deixar de dar resposta a uma última questão “*Quais as semelhanças entre Portugal e Espanha ao nível legislativo?*”. A leitura atenta dos manuais revelou a existência de um normativo da IP em ambos os países. Contudo, enquanto que em Portugal o Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, regulamenta a IP em todo o país, no caso espanhol existe uma pluralidade de normativos pois, de acordo com a organização política e administrativa deste país, cada Comunidade Autónoma possui um normativo específico.

Os resultados apoiaram-se numa pesquisa documental minuciosa de um conjunto de fontes que consideramos pertinentes e adequadas. Se a análise de conteúdo assumiu um lugar de destaque neste percurso, evidenciamos que era nosso objetivo triangular a pesquisa documental, nomeadamente a dos manuais cuja análise apresentamos neste artigo, com os dados recolhidos em entrevistas aos responsáveis da ANIP e GAT. Os constrangimentos encontrados na operacionalização da entrevista ao representante do GAT comprometeram esse objetivo, pelo que temos consciência de um maior aprofundamento e validação da análise efetuada sobre a ANIP. Esse facto não invalida o contributo deste estudo para a compreensão estrutural da IP nos dois países, tendo os seus resultados gerado novas questões relacionadas, nomeadamente, com a necessidade de identificar os constrangimentos na operacionalização de uma intervenção sistémica e transdisciplinar.

5. Referências

- Almeida, I. C. (2000a). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos CEAF*, 15/16, 55-74.
- Almeida, I. C. (2000b). A evolução das teorias e modelos de intervenção precoce – Caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos CEAF*, 15/16, 29-46.
- Associação Nacional de Intervenção Precoce [ANIP] (2017). *Contributos para conferência parlamentar sobre intervenção precoce e inclusão*. ANIP. <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.PDF>
- Augusto, H., Aguiar, C., & Carvalho, L. (2013). Práticas atuais e ideias em intervenção precoce no Alentejo. *Análise Psicológica*, 49-68. <https://doi.org/10.14417/ap.614>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª Ed.). Edições 70.
- Blanco, N. C. (2012). *Estudo comparativo sobre a educação especial em Portugal-Extremadura : aplicação de um programa de intervenção*. (Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.11/1496>
- Boavida, J., Carvalho, L. & Espe-Sherwindt (2009). Early childhood intervention in Portugal: Interplay of family centered, community based and interdisciplinary factors. In B.Carpenter, J. Schloesser and J. Egerton, *European developments in early childhood intervention*. EURLYAID. https://www.eurlyaid.eu/wp-content/uploads/2016/05/eaei_eci_development_eng.pdf

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem* (2º ed.). Universidade Aberta.
- Caldeira, Z. S. , Seixas, S. R. & Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém* , 5(1), 62-80. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/article/view/360/186>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., . . . & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Cuevas, P. G. & Veerman, E. R. (2012). Orígenes y evolución de la atención temprana. Una perspectiva histórica de la genesis de la atención temprana en nuestro país. Agentes contextos y procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), pp. 107-122). <https://doi.org/10.5093/ed2012a12>
- Decreto Lei nº 281/2009 do Ministério da Saúde. *Diário da República*, 1ª Série - Nº 193 - 6 de outubro de 2009, 7298 – 7301. <https://dre.pt/application/conteudo/491397>
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In Bell, J. (2ª ed.). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (pp.90-98). Gradiva.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2005). *Intervenção precoce na infância. Análise nas situações da Europa. Aspetos-chave e recomendações*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_pt.pdf
- European Association on Early Childhood Intervention [EURLYaid] (2015). *Report about answers to an EURLYaid questionnaire the implementation of early childhood intervention (ECI) in 15 european countries*. https://www.eurlyaid.eu/wpcontent/uploads/2016/05/booklet_eurlyaid_25years_eng.pdf
- Fariñas, P. B. G. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en atención temprana en la comunidad de Madrid: La experiencia del programa marco de coordinación de Getafe* (Tesis Doctoral, Universidade Complutense de Madrid, Madrid, Espanha). <https://eprints.ucm.es/13202/1/T32836.pdf>
- Felgueiras, I. (1997). Modelos de intervenção precoce em crianças com necessidades educativas especiais de educação. *Cadernos CEEAF*, 13/14, 23-28.
- Felgueiras, I. & Bairrão, J. (1991). Um modelo de intervenção precoce: O programa portage para país. *Noesis*, (20), 38-42. https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86251
- GAT (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro_blanco_de_la_estimulacion_temprana.pdf
- GAT (2005). *Libro blanco de la atención temprana* (3.ª Ed). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. http://sid.usal.es/docs/F8/FDO625/libro_blanco_atenciontemprana.pdf
- Gronita, J. J. C. (2014). *Contributos para a análise de modelos organizativos de intervenção precoce na infância em Portugal* (Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.2/3774>
- Lebrero, F. P. (2016). Apuntes sobre la contribución del GAT a la atención temprana. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (1), 225-239. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.13>
- Lopez, P., Ponte, J. & Rubert, M. A. (2018). *Atención Temprana. La visión de los profesionales*. <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/%C3%A2%C2%81%C2%AE-La-visi%C3%B3n-de-los-profesionales.pdf>
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5ª ed.). Editora Atlas. <https://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/>

- Mendes, P. e Seixas, S. R. (2016). Referenciação numa ELI: Estudo de caso. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 12 (41), 28-50.
<https://doi.org/10.25755/int.10834>
- Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S. (Org.), Deslandes, S. F., Neto, O. C. e Gomes, R., *Pesquisa social : Teoria, método, e criatividade* (21ª ed.). Editora Vozes.
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>
- Moreno, A. M. & Calet, N. (2015). Intervención en atención temprana: Enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología*, 8(2), 33-42.<https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1905>
- Morato, P., Espadinha, C., Sofia, H., Rodruigues, A., Brandão, T., Cruz, V., . . . & Correia, M. (2015). *Investigação em educação especial 1985-2015*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educación e Filosofia Uberlândia*, 25(50), 691-716.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13373/7662>
- Pimentel, J. S. (2009). Uma intervenção precoce com base científica: Percurso na D.S.O.I.P com Joaquim Bairrão. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias - O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 19-27). Universidade de Aveiro.
- Pimentel, J. V. Z. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*.
<http://hdl.handle.net/10400.12/1138>
- Pinto, A. I., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I. C., Pimentel, J. S. & Novais, I. (2009). Intervenção e investigação em idades precoces: O legado de Joaquim Bairrão. *Psicologia*, 23(2), 21-42.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=98444&pi_pub_r1_id=
- Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1991). *Memoria del Real Patronato (1976 - 1990)*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
https://www.sis.net/documentos/Digitalizados/114_Memoria%20del%20real%20patronato.pdf
- Redruello, R. A. & Viloria, C. A. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 217-246.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1848/1957>
- Robles-Bello, M. A. e Sánchez-Teruel, D. (2013). Atención infantil temprana en España. *Papeles del psicólogo*, 34(2), 132-143. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2236.pdf>
- Ruivo, J. B. e Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Ministério da Educação.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto Editora.
- Serrano, A. M. & Boavida, J. (2011). Early childhood intervention: the portuguese pathway towards inclusion. *Revista de Educación Inclusiva* 4, 123-138. <http://hdl.handle.net/1822/15769>
- Serrano, A. M., Mas, J. M., Cañadas, M. & Giné, C. (2016). Family systems and family-centred intervention practices in Portugal and Spain: Iberian reflections on early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* (pp. 193-212). Routledge.
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 77-79. <https://journals.openedition.org/ras/740>
- Tagethof, M. I. C. A. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias* (Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.12/47>

- Viloria, C. A. (2011). *La atención a la familia en atención temprana: Un estudio desde la perspectiva de los profesionales de los servicios y centros de atención temprana* (Doctoral Thesis não publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espanha). <http://hdl.handle.net/10486/6534>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e métodos* (2ª ed.). Bookman. https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

Paralelo qualitativo entre grupos focais presenciais e virtuais: Limitações e potencialidades vistas a partir do Iramuteq

Angela Canuto¹, Lucas Monteiro¹, Beatriz Braga¹, Rodrigo de Melo¹,
Julia de Sá¹, Lorena Monteiro² e Cecília Barbosa¹

¹ Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil |
angela_canuto@uol.com.br; lucas.monteiro@famed.ufal.br; beatriz.braga@famed.ufal.br;
ropparanhos@gmail.com; julia.duartesa@outlook.com; cecilia.barbosa@famed.ufal.br. |
<https://orcid.org/0000-0002-5517-7837>; <https://orcid.org/0000-0002-7207-6501>;
<https://orcid.org/0000-0002-7958-2714>; <https://orcid.org/0000-0003-1751-4748>;
<http://orcid.org/0000-0002-5913-3508>; <https://orcid.org/0000-0002-7120-1374>

² Programa de pós-graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas – SOTEPP,
Brasil | falecomalore@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0003-2072-7154>

Resumo: **Introdução** Grupos Focais (GF) são ferramentas essenciais, na pesquisa qualitativa, para a coleta de dados subjetivos, como opiniões e experiências sobre determinados temas, podendo ocorrer tanto presencial quanto virtualmente. Em tempos de impossibilidade de realização das discussões presenciais, sua realização online é uma alternativa valiosa, porém ainda recente. Dessa forma, este artigo busca a comparação entre as duas vertentes metodológicas, observando por diferenças relevantes entre ambas. **Objetivos:** Analisar os pontos positivos e limitações de cada vertente de grupo focal, através da comparação entre os resultados de transcrições processadas no software Iramuteq e entre a experiência empírica dos autores com as modalidades de grupos focais. **Métodos:** Realização de grupos focais presenciais e virtuais, pelo Google Meet, com posterior análise e comparação de dados coletados de Grupos Focais realizados presencial e virtualmente, a partir de extensa revisão bibliográfica do tema, corpus textuais de oito grupos focais realizados em anos distintos da graduação, e nuvens de palavras, análises lexicográficas e de similitude geradas pelo software IRAMUTEQ, assim como comparação das experiências dos pesquisadores observadores com as duas vertentes de metodologia. **Resultados:** Através da análise lexicográfica dos grupos focais, bem como das ferramentas gráficas, pode-se observar uma mudança positiva em relação aos grupos focais do ano 02, em relação ao ano 01, em três dos quatro GF estudados. **Discussão:** É possível coletar dados sensíveis de diversas temáticas por ambas as modalidades de GF, seja virtual ou presencialmente, respeitando as técnicas e características da ferramenta de discussão. Existem grupos que naturalmente se sentem mais à vontade respondendo questionários pessoalmente, enquanto outros grupos evoluem melhor e mais confortavelmente através de discussões online. **Conclusões:** O uso de Grupos Focais virtuais é bastante prático para pesquisadores e participantes, desde que seja da forma mais verossímil possível com um GF presencial.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Grupos Focais. Análise de Dados, Iramuteq.

Qualitative Parallels between Online and in-person Focus Groups: Strengths and Weaknesses Seen through Iramuteq

Abstract: **Introduction** Focus Groups are essential tools in qualitative research, due to its capacity to acknowledge different points of view and analyze them in one cohesive methodological process. It can occur either in-person or online, with strengths in both methods. This project focus on the comparison between two modalities of focus group research, noting relevant differences between the two. **Goals:** To analyze each method's strengths and weaknesses through the author's empiric experiences with both modalities of focus groups and the data processed in Iramuteq. **Methods:** In-person and online Focus Groups, the latter accomplished through Google Meet, with posterior analysis and comparison of collected data in the eight accomplished Focus Groups through Iramuteq's tools: Word Cloud Similitude analysis and lexicographic text analysis. **Results** The lexicographic text analysis, alongside both Word Cloud and Similitude Analysis, showed a positive change in participant engagement and discussion length, except for one of the feminine focus groups. Both word frequency and word correlation grew in the second year of the other three focus groups, when comparing with the first year. Focus group recording became easier through online discussions due to the file being already in a format ready to use and being a video file, showing each person in the discussion at the same time. **Discussion:** From the data gathered, it can be implied that the focus groups became more comfortable with the online method of discussion, when compared to the in-person version applied in the year before.

Conclusions. Online focus groups are more practical to researches and participants alike, however, it is necessary to focus on the engagement of the group in a determined method before choosing the more practical way to apply it.

Keywords: Qualitative Research. Focal Groups. Data, Iramuteq

1. Introdução

Pode-se considerar os Grupos Focais (GF) como importantes dispositivos dentro da pesquisa qualitativa, principalmente quando o pesquisador objetiva coletar informações sensíveis sobre um determinado tema. Esta coleta, que se dá através de discussões e debates entre os participantes, foi sendo adaptada ao longo da revolução tecnológica pela qual o mundo passou, o que tornou possível a realização dos GF não só na forma presencial, como também de forma remota, em reuniões online (Dall'Agnol et al, 2012).

É importante considerar, na utilização dos GF em coleta de dados, as características que tornam a discussão empática e fluida. Segundo Martínez e González (2015), devemos dar a devida importância ao número e tamanho dos grupos e à heterogeneidade dos participantes, bem como lembrar do papel dos pesquisadores e observadores envolvidos para assim coletar e conhecer vivências, percepções, opiniões e comentários dos participantes.

A técnica dos Grupos Focais amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, é uma ferramenta interessante para observar os movimentos grupais fundamentais que constituem as representações sociais. Nesse sentido, durante o decorrer da reunião, é possível perceber e visualizar a intersubjetividade, a relação entre os diferentes conhecimentos, as interações entre as pessoas e o mundo social (Nóbrega et al, 2016).

Dessa forma, Prates (2015) descreve que um GF propicia um ambiente condutor e estimulante para troca de experiências, percepções e sentimentos, tornando possível um pensar coletivo. Além disso, permite aprofundar e problematizar os significados dos temas a serem trabalhados na ocasião, abrindo um leque de possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa e dos resultados a serem buscados.

Paralelamente, Gatti (2015) constata que, apesar da pouca quantidade de estudos e pesquisas envolvendo a técnica, há um amplo campo de trabalho, das mais diversas áreas do conhecimento, para os profissionais explorarem utilizando-se dos GF dentro do universo da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a diversidade de temas dos grupos presentes na literatura científica internacional, como os investigativos e os terapêuticos, tornam os grupos como instrumentos profícuos na promoção de saúde e bem-estar do grupo participante.

Em estudos comparativos entre GF presenciais e online, é possível notar que não há diferenças significativas entre eles. Particularidades de cada modalidade foram observadas, como diferenças na contagem de palavras, e a abordagem mais aprofundada de questões pessoais no formato online, mas constatou grande semelhança em relação ao conteúdo, o que permitiu coletar dados em tópicos sensíveis tanto presencial como em discussão online (Woodyatt, 2016).

A partir disso, o presente estudo também visa comparar as técnicas e resultados dos grupos focais presenciais e virtuais, entender as semelhanças e diferenças, e a partir dos resultados, observar limitações e potencialidades das modalidades, a fim de estabelecer, na literatura relacionada a estudos em pesquisa qualitativa, um comparativo da experiência dos pesquisadores e participantes dos grupos focais.

É mister salientar que foi optado pela modalidade virtual dos grupos focais em razão da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), deflagrada em meados de 2020, que impossibilitou a realização das discussões em formato presencial. Diante disso, foi possível comparar os dois métodos de discussão e avaliar os pontos positivos e negativos relacionados a cada um deles, além de questionar os participantes acerca de temas específicos relacionados ao período de isolamento social associado à pandemia.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral:

Analisar os pontos positivos e negativos da realização de GF na modalidade online e presencial à luz das experiências dos autores e da análise dos corpus gerados no software IRAMUTEQ em ambos.

2.2 Objetivos Específicos:

- Avaliar a logística de aplicação dos dois tipos de GF;
- Comparar seus pontos positivos e limitações;
- Comparar a qualidade dos resultados obtidos nos dois tipos de GF através da análise das transcrições processadas no IRAMUTEQ;
- Evidenciar a experiência prática dos autores com as modalidades de GF.

3. Metodologia

O presente estudo busca promover uma análise das modalidades presencial e virtual de Grupos Focais (GF) utilizadas pelos pesquisadores durante as duas primeiras etapas do projeto “Humanização Dos Alunos De Medicina: Uma Análise Gradativa Dos Níveis De Empatia No Curso De Medicina De Uma Universidade Pública Em Analogia Ao Artigo Americano ‘The Devil Is In The Third Year: A Longitudinal Study Of Erosion Of Empathy In Medical School’”, realizadas com o mesmo grupo de participantes durante os anos de 2019 e 2020 e processadas através do *Software* IRAMUTEQ (Versão 0.7 alfa 2), no sistema operacional Windows 10.

Nesse sentido, a primeira etapa consistiu em uma intensa revisão bibliográfica entre os anos 2009 a 2019 nas bases de dados Scielo, Biblioteca Nacional em Saúde e PubMed na busca de artigos de relevância em português e inglês, com um enfoque maior nos trabalhos com data de publicação a partir de 2015. Foram utilizados os descritores “Pesquisa Qualitativa”, “Grupo Focal”, “IRAMUTEQ”, “Análise Comparativa”, “Análise Lexical” e a operação Booleana AND destes para elucidação dos pontos positivos e limitações de cada programa.

Além disso, foi realizada uma leitura integral do manual do IRAMUTEQ, disponível no site do programa, para investigação das funções que melhor representam a comparação entre os *corpus* textual. As seguintes ferramentas do IRAMUTEQ foram utilizadas: frequência dos 20 termos mais frequentes *corpus*; somatório das frequências dos 20 termos mais frequentes do *corpus*, Nuvem de Palavra e Análise de Similitude.

Os GF foram compostos de 8 participantes, tanto em 2019 quanto em 2020, alocados por gênero e a discussão foi guiada por perguntas semi-estruturadas dirigidas por um mediador, a fim de sensibilizar os participantes e permitir a livre expressão. O roteiro proposto teve objetivo de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados. Os questionamentos foram divididos em categorias, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014, que consistem em: Qualidade das interações interpessoais na relação médico-paciente; Comunicação durante a consulta e compreensão do paciente; Percepção do paciente sobre prognóstico e tratamento; Satisfação do paciente; Respeito e ética médico-paciente. Os Grupos Focais Virtuais foram realizados através da plataforma “Google Meet”, e todas as discussões foram iniciadas após assinatura do TCLE. Ao fim de cada grupo focal, um arquivo de vídeo foi salvo para que as transcrições pudessem ser realizadas.

A realização de transcrições digitais para futuro processamento no IRAMUTEQ foi feita manualmente usando o software Apache OpenOffice 4.1.7, recomendado no manual de instruções do IRAMUTEQ, para que não haja corrupção de dados durante a análise pelo software.

Essa análise empírica das duas modalidades de Grupo Focal, aplicados na mesma pesquisa longitudinal dos autores, leva em consideração os seguintes fatores: praticidade, grau de interação dos participantes e benefício para a análise qualitativa, permitindo uma comparação dos critérios logísticos de seu uso ao observar, na prática, as vantagens e desvantagens de cada opção metodológica para artigos da vertente qualitativa.

De acordo com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes. Os dados coletados serão mantidos sob sigilo com os pesquisadores e a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil com CAAE: 09805119.7.0000.5013.

4. Resultados

A pesquisa “Humanização Dos Alunos De Medicina: Uma Análise Gradativa Dos Níveis De Empatia No Curso De Medicina De Uma Universidade Pública Em Analogia Ao Artigo Americano ‘The Devil Is In The Third Year: A Longitudinal Study Of Erosion Of Empathy In Medical School’” é um projeto de pesquisa híbrida que teve sua etapa qualitativa iniciada na modalidade presencial durante o ano de 2019, período em que foram realizados grupos focais também presenciais com os estudantes de medicina que no momento cursavam o 1º e 2º Períodos da graduação em Medicina. Esses dados são denominados como “Ano 01”, pois são referentes ao 1º ano da graduação de medicina dessas duas turmas.

Durante o ano de 2020, por causa do cenário pandêmico internacional e início das aulas de Ensino a Distância (EaD) na Universidade Federal de Alagoas, onde a pesquisa é conduzida, a metodologia do projeto foi transformada em virtual, sendo agora proporcionada através de grupos focais online, porém mantendo as mesmas turmas de estudantes de medicina do Ano 01. Os alunos durante 2020 atingiram o 3º e 4º período da graduação, de modo que os dados referentes ao ano de 2020 são denominados “Ano 02”, por se tratar do 2º ano de graduação dessas turmas de médicos em formação.

Os Grupos Focais presenciais ocorreram dentro das instalações da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas e foram gravadas através dos gravadores internos dos celulares dos gravadores, em 2019. Já durante 2020, os Grupos Focais Virtuais, realizados através da plataforma Google Meet, foram gravados através da ferramenta interna do Google Meet de realizar gravação da chamada, gerando um arquivo de vídeo com todos os participantes presentes, capturando as câmeras durante o período em que estiveram ligadas.

Os aspectos quantitativos desse projeto, a aplicação do questionário JSPE–S de Hojat, permaneceram os mesmos durante todo o processo, sendo conduzidos virtualmente tanto em 2019 quanto em 2020. A metodologia de análise das transcrições de grupo focal foi idêntica em ambos os anos, através do processamento dos arquivos “.txt” no IRAMUTEQ para obtenção das Frequências dos Termos, Nuvens de Palavras e Análises de Similitude dos quatro *corpus* textuais gerados em cada ano. A seguir, além de descrever em brevidade o *Software* utilizado e suas ferramentas internas, obtém-se a comparação entre os grupos focais da modalidade presencial e os grupos focais da modalidade virtual.

As comparações a seguir serão feitas primordialmente entre as Análises Lexicográficas Clássicas, seguidas por comparações adjuntas que servem principalmente para demonstrar de maneira gráfica os resultados obtidos e o uso das ferramentas do IRAMUTEQ nesses dois anos de pesquisa, além de facilitar a visualização do fluxo de discussão de uma das turmas estudadas. Ainda que todas as ferramentas sejam vitais para o seguimento desta pesquisa, as análises aqui apresentadas são suficientes para promover a discussão entre os GF presenciais e virtuais.

4.1 O Iramuteq

O IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um Software de Análise de Dados Qualitativos Assistidos por Computador (CAQDAS) que foi desenvolvido pelo francês Pierre Ratinaud em 2009, sendo uma extensão do Software estatístico R e construído utilizando a linguagem de programação *Python*. O IRAMUTEQ, ainda que francês, apresenta, durante a submissão do *corpus*, configurações para codificação binária de comprimento variável em todas as línguas, representada na “uft-8 All Languages”, além de seleção da língua a ser analisada neste arquivo específico.

Este Software apresenta cinco tipos de análise textual diferentes, sendo elas: Análise Lexográfica Clássica; Especificidade e Análise Fatorial de Correspondência; Classificação Hierárquica Descendente (CHD); Análise de Similitude; e Nuvem de Palavra. O foco deste artigo é na Análise Lexográfica Clássica, Nuvem de Palavra e Análise de Similitude, dado que são as metodologias que mais satisfizeram as expectativas dos pesquisadores durante o desenvolvimento do projeto (Souza, 2018).

4.2 Análise Lexográfica Clássica

A Análise Lexográfica Clássica, também conhecida como Análise Estatística Textual, identifica e reforma as unidades textuais, transformando os textos em segmentos textuais, identificando a quantidade de palavras, frequência média e *hapax* (palavras com frequência igual a 1), além de pesquisar os vocabulários e reduzir palavras com base em suas raízes (formas reduzidas). Outras funções incluem criação de formas reduzidas e identificação das formas ativas e suplementares, definição que ocorre antes do processamento textual nas propriedades da análise (Loubère e Ratinaud, 2014). Foram estudados os 20 termos mais frequentes de cada transcrição, com obtenção do somatório das frequências e análise dos termos mais frequentes.

As Tabelas 1 e 2 são referentes aos alunos que cursaram o 1º Período da Graduação em medicina durante 2019 e o 3º Período em 2020, sendo cada tabela representativa do sexo do GF conduzido pelos autores. Em relação ao grupo masculino, somatório das ocorrências dos 20 termos mais frequentes do Ano 01 foi 169, enquanto no Ano 02 o somatório dessas frequências foi 375. O número de frequências torna-se mais proporcional neste grupo a partir do terceiro termo da análise lexicográfica do ano 02 (coisa, com 23 ocorrências), sendo comparável ao primeiro termo da análise lexicográfica do ano 01 (empatia, com 27 ocorrências).

Tabela 1. Frequência dos termos mais mencionados pelo Grupo Focal Masculino do 1º Período em 2019 e do 3º Período da mesma turma em 2020

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
empatia	27	achar	57
achar	20	empatia	42
médico	14	coisa	23
curso	11	gente	22
paciente	10	paciente	17
conseguir	8	colocar	17
empático	7	situação	17
importante	7	falar	16
falar	6	acontecer	16
medicina	6	ficar	16
sentir	6	questão	15

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
estudante	6	mesmo	15
tratar	6	forma	15
relação	5	concordar	14
estressante	5	casa	13
começar	5	relação	12
lugar	5	conseguir	12
precisar	5	lugar	12
colocar	5	passar	12
vir	5	entender	12

Em relação ao GF feminino que cursou o 1º Período em 2019 e o 3º Período em 2020, o somatório de frequências do ano 01 foi de 132 e no ano 02 o somatório das ocorrências foi de 302. O número de ocorrências torna-se mais comparável nesse grupo a partir do sexto termo da análise lexicográfica do Ano 02 (casa, com frequência de 17), sendo proporcional ao primeiro termo da análise lexicográfica do Ano 01 (achar, também com frequência de 17 ocorrências).

Tabela 2. Frequência dos termos mais mencionados pelo Grupo Focal Feminino do 1º Período em 2019 e do 3º Período da mesma turma em 2020

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
achar	17	achar	45
paciente	15	número	22
médico	12	ficar	21
empático	10	falar	19
empatia	9	empático	18
professor	8	casa	17
passar	6	comer	17
tratamento	6	gente	17
exemplo	5	vez	16
maior	5	concordar	14
sentir	5	empatia	13
colocar	5	dia	12
entender	5	sentir	10
vez	5	coisa	9
relação	4	passar	9
momento	4	ensinar	9
conseguir	4	entender	9
lugar	4	querer	9
importante	4	mundo	8
dever	4	paciente	8

Também foram estudadas as análises lexicográficas dos dois GF, masculino e feminino, obtidos com os alunos que cursaram o 2º período em 2019 e o 4º período em 2020.

Dessa forma, pode-se observar na Tabela 3, que neste grupo feminino, a discussão do ano 01 gerou 426 repetições e foram estudados 242 repetições no ano 02. No quesito frequência, observa-se que os valores entre os resultados das duas coletas tornam-se mais próximos a partir do quinto termo do ano 01 (empatia, com frequência de 30 repetições), sendo proporcional ao primeiro termo do ano 02 (gente, com frequência de 28 repetições).

Tabela 3. Frequência dos termos mais mencionados pelo Grupo Focal Feminino do 2º Período em 2019 e do 4º Período da mesma turma em 2020

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
estar	51	gente	28
achar	40	empatia	21
gente	40	achar	21
médico	37	empático	17
empatia	30	passar	15
empático	23	situação	15
paciente	21	acreditar	13
só	21	perceber	12
ficar	18	momento	11
falar	15	coisa	10
olhar	15	mundo	10
perguntar	15	viver	9
difícil	14	colocar	9
passar	13	entender	8
lugar	13	dia	8
vez	13	começar	7
coisa	12	vida	7
acontecer	12	lugar	7
entender	12	importante	7
problema	11	vez	7

Já na Tabela 4, pode-se observar que neste grupo masculino, a transcrição do ano 01 obteve 323 ocorrências, entre os 20 termos mais frequentes, e foram estudadas 385 ocorrências no ano 02. No quesito frequência, nota-se que o número de ocorrências se torna mais comparável a partir do terceiro termo do ano 02 (gente, com frequência de 36 repetições), sendo proporcional ao primeiro termo do ano 01 (empatia, com frequência de 38 repetições).

Tabela 4. Frequência dos termos mais mencionados pelo Grupo Focal Masculino do 2º Período em 2019 e do 4º Período da mesma turma em 2020

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
empatia	38	estar	57
achar	25	achar	41
médico	22	gente	36
gente	22	empático	30
empático	19	vez	21

Termo no Ano 01	Frequência	Termo no Ano 02	Frequência
acabar	16	tentar	19
paciente	15	empatia	18
mesmo	15	médico	17
falar	14	cosa	15
entender	14	paciente	15
coisa	13	conseguir	15
conseguir	13	mesmo	13
forma	13	só	13
contato	13	problema	12
colocar	13	faculdade	12
querer	13	acabar	11
ajudar	12	sentir	10
passar	11	social	10
lugar	11	melhor	10
dia	11	querer	10

4.3 Análise de Similitude

Esse tipo de análise é baseado na teoria dos grafos e é usada mais comumente para análises de representações sociais. A Análise de Similitude identifica coocorrências entre palavras e a conexão entre elas, de modo a auxiliar na compreensão do conteúdo do *corpus* textual. A partir de funções como a “comunidade” e o “halo”, que auxiliam na representação gráfica da similitude com cores diversas e agrupamento de palavras conectadas em “zonas”, torna-se mais fácil observar de onde flui a discussão e quais termos fazem parte de zonas de discussão distintas (Loubère & Ratinaud, 2014).

As figuras 1 e 2 representam as Análises de Similitude do grupo focal masculino que cursava o 1º Período em 2019 e o 3º Período em 2020. Assim, pode-se ver na Figura 1 quatro comunidades com apenas uma intersecção, entre o núcleo centrado em empatia e o centrado em achar, e representações lineares das discussões na Árvore Máxima, que é o nome dado a essa estrutura da análise de similitude. Já a Figura 2, referente ao mesmo GF masculino que em 2020 cursou o 3º Período da graduação em medicina, observa-se 11 comunidades com 17 intersecções, apresentando também disseminações na árvore máxima e comunidades secundárias derivadas de outras comunidades. Nessa análise de similitude, torna-se menos óbvio o núcleo da discussão, de modo que pode ser tanto o termo achar quanto o termo empatia.

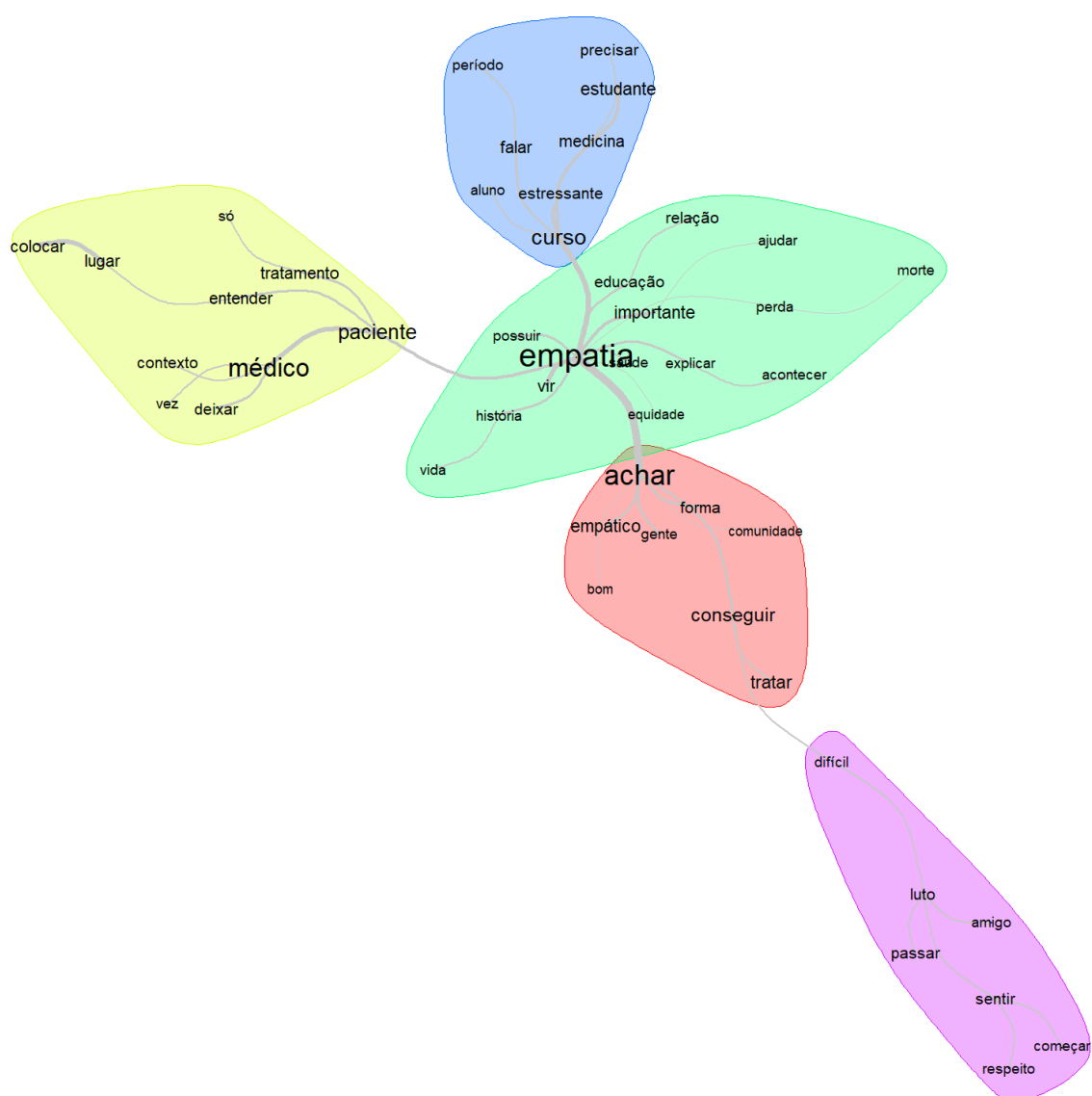


Fig. 1. Análise de Similitude do Grupo Focal masculino do 1º Período em 2019

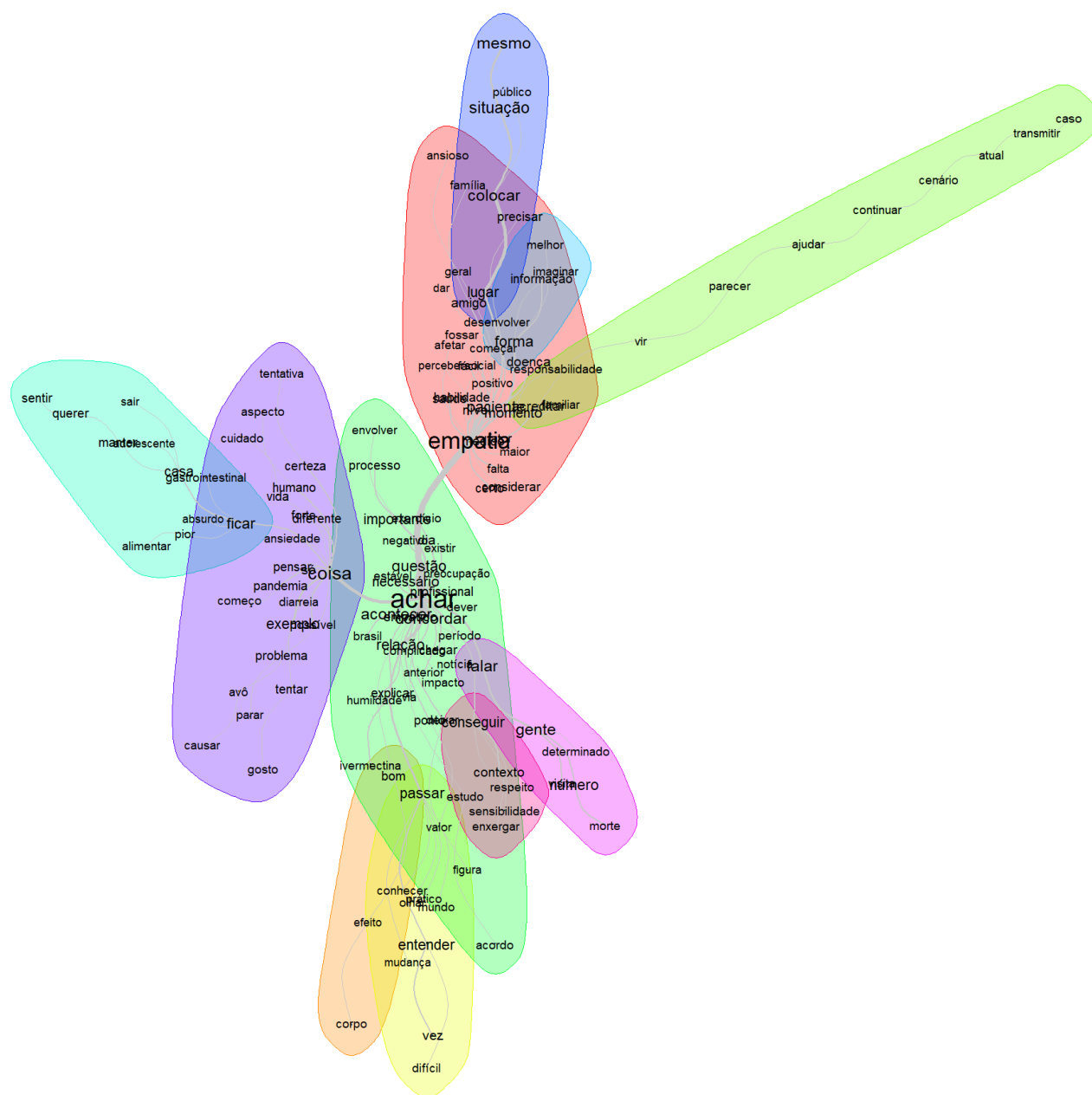


Fig. 2. Análise de Similitude do Grupo Focal masculino do 3º Período em 2020

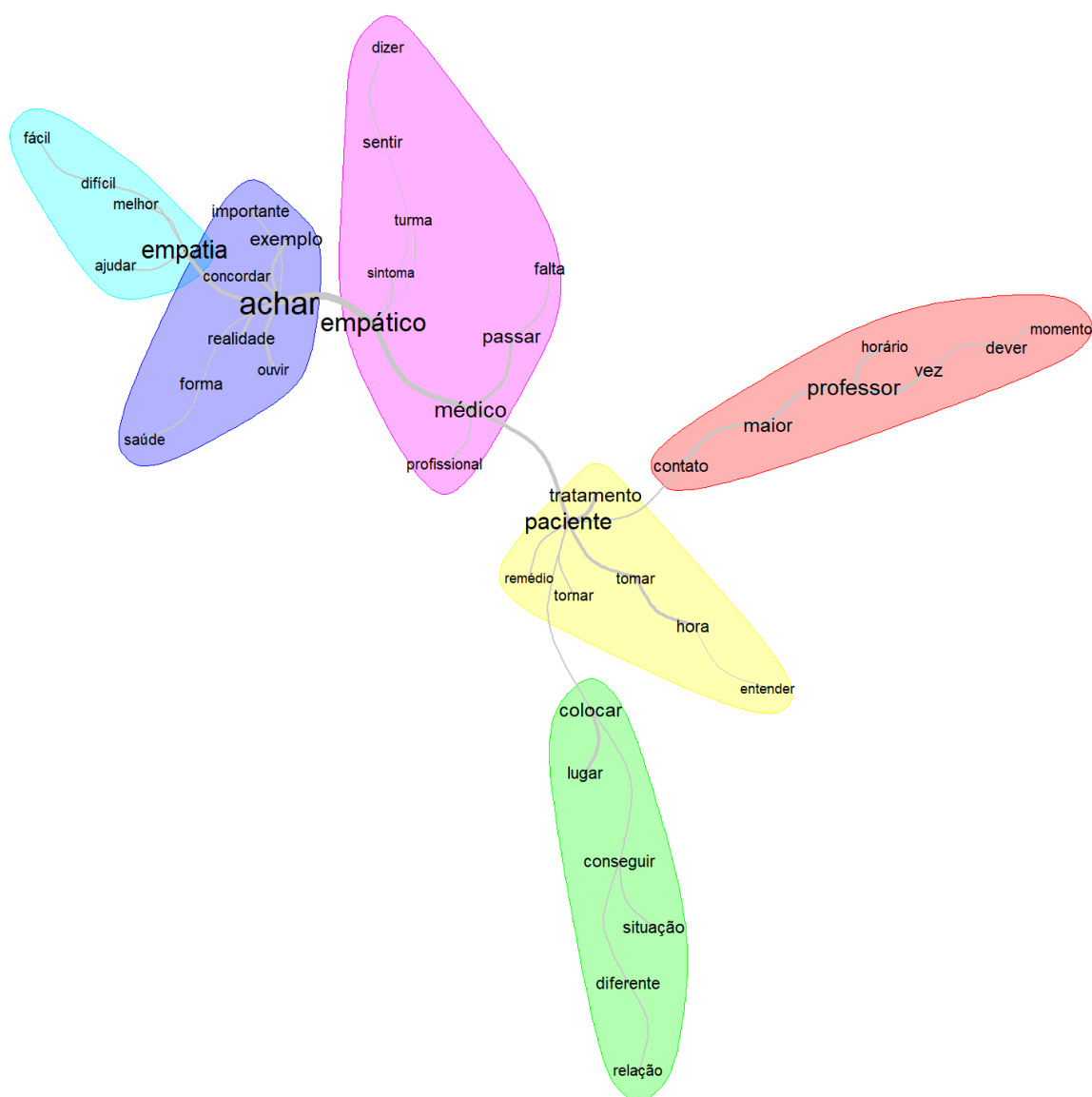


Fig. 3. Análise de Similitude do Grupo Focal feminino do 1º Período em 2019

As figuras 3 e 4 representam as Análises de Similitude do grupo focal feminino que cursava o 1º Período em 2019 e o 3º Período em 2020. Assim, pode-se ver na Figura 3 seis comunidades com apenas uma intersecção, em uma disposição quase idêntica à Figura 1. Já a Figura 4, referente a este mesmo grupo focal, agora durante o ano de 2020, observa-se 10 comunidades com 16 áreas de intersecção, mas sem núcleos secundários gerando ramos na árvore máxima. O Núcleo da discussão permanece único, antes sob o termo paciente e agora sob o termo achar.

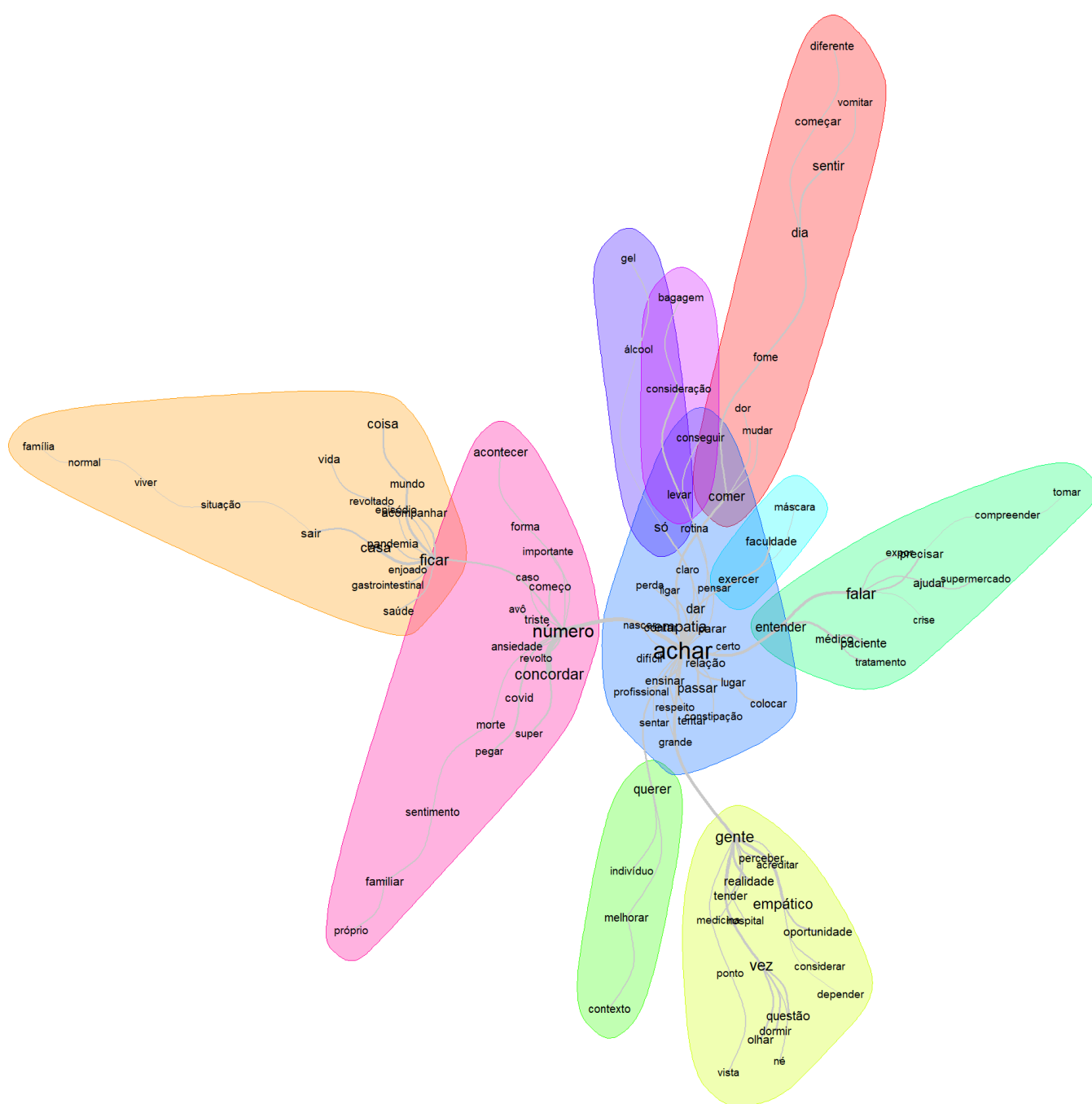


Fig. 4. Análise de Similitude do Grupo Focal feminino do 3º Período em 2020

4.4 Grupo Focal

A Nuvem de Palavras é uma organização mais simplificada em relação à Análise de Similitude, mas não menos importante. Ela organiza os vocábulos de maior frequência centralizados e de maior tamanho, enquanto os de menor frequência ficam na periferia da nuvem e com menor tamanho. É um método mais agradável visualmente e de fácil análise dos termos, quando comparada à ferramenta anterior (Camargo & Justo, 2018).

Na Figura 5, pode-se observar as Nuvens de Palavras do grupo focal feminino que cursou o 1º Período em 2019 e o 3º Período em 2020. Na Figura 5A, pode-se ver que a Nuvem produziu uma imagem de palavras com frequências semelhantes, o que pode ser observado pelo tamanho e disposição dos termos. Na Figura 5B, podemos observar maior variedade de termos e tamanhos de termos, bem como maior amplitude de frequências destes, o que é observado por uma Nuvem de Palavras maior, com termos maiores, médios e menores em uma variação de tamanho mais óbvia.

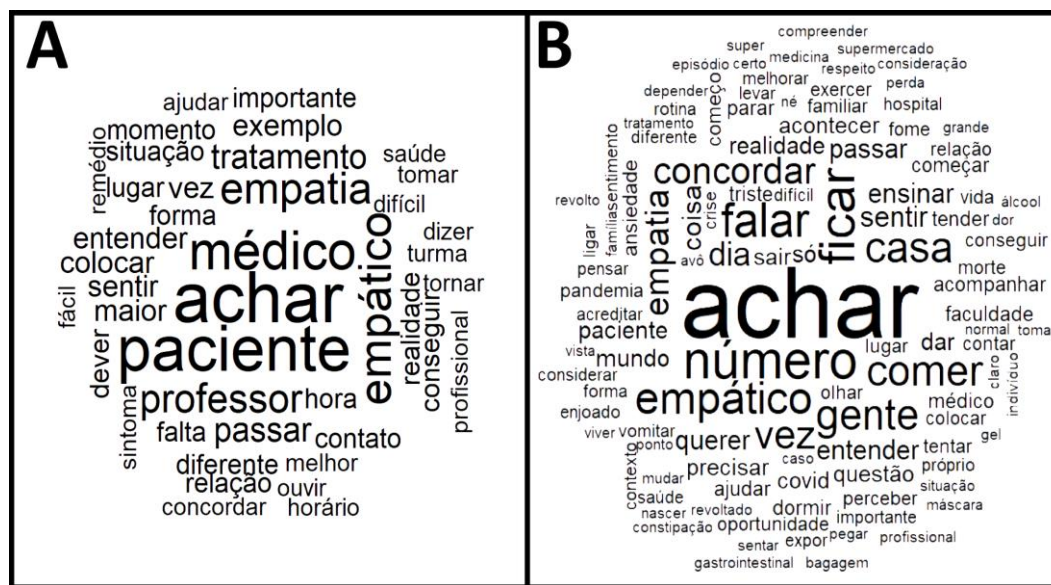


Fig. 5. Nuvens de Palavras do Grupo Focal feminino que cursou o 1º Período em 2019 (5A) e o 3º Período em 2020 (5B)

Na Figura 6, pode-se ver as Nuvens de Palavras do grupo focal masculino que cursou o 1º Período em 2019 e o 3º Período em 2020. Na Figura 6A, pode-se notar que a Nuvem produziu uma imagem similar à Figura 5A, tanto em tamanho quanto em disposição das palavras. Na Figura 6B, podemos observar uma evolução da Nuvem de Palavras, com maior variedade e tamanhos dos vocábulos, bem como maior amplitude na frequência destes, o que é visto através de uma Nuvem mais complexas, com termos mais variantes em suas disposições e tamanhos. A diferença entre o par de Nuvens deste Grupo Focal masculino para o Feminino da mesma turma é que, enquanto no Grupo Feminino a palavra central da Nuvem permaneceu a mesma, na discussão do grupo masculino houve inversão entre as posições da palavra “achar” e “empatia”, com a segunda iniciando com o primeiro lugar em maior frequência e tornando-se a segunda mais frequente um ano depois.

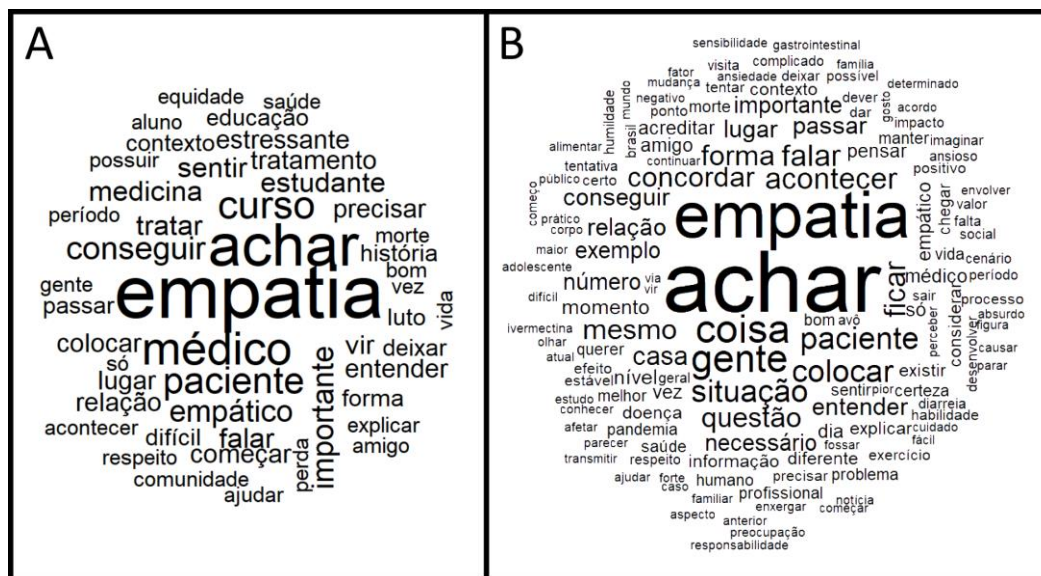


Fig. 6. Nuvens de Palavras do Grupo Focal masculino que cursou o 1º Período em 2019 (4A) e o 3º Período em 2020 (4B)

5. Discussão

Analisando e comparando os dados obtidos em cada recurso no ano 01 e no ano 02 é possível gerar uma discussão acerca desses resultados. Nesse sentido, começando com o GF do sexo masculino que iniciou o 1º Período em 2019, nota-se tanto na sua nuvem de palavras (Figura 6A), tanto na análise de similitude (Figura 1) que eles concentraram suas falas na roda de conversa no que eles achavam sobre empatia médica, relação médico-paciente e outros termos norteadores. Esse resultado é muito coerente com a situação na qual eles se encontravam, pois, eram estudantes recém ingressados na graduação de Medicina, então, eles naturalmente possuem mais hipóteses sobre esses temas do que experiências concretas. Paralelo a isso, por avaliação comparativa do observador desse GF, foi possível perceber um grupo mais tímido e introspectivo em relação aos demais e ao próprio no ano anterior. Assim, esse fato se faz relevante, uma vez que foi percebido que a conversa tomava o rumo das falas de alguns membros do grupo que eram mais extrovertidos. Dessa forma, a função do observador do GF é muito importante, pois, consegue visualizar as nuances que a roda de conversa tomou e comparar com os dados obtidos processados posteriormente da mesma. Finalizando que apenas a visualização dos dados quantitativos da lexicografia clássica (Tabela 1) não são suficientemente conclusivas em uma pesquisa qualitativa mais complexa.

Trazendo agora o GF feminino que iniciou o 1º Período em 2019, é notável que há muitas semelhanças com os resultados obtidos no GF masculino da mesma turma, que já foram supracitados. No entanto, é observável que embora a nuvem de palavras seja mais concisa (Figura 5A), ela possui termos mais frequentes como “médico”, “paciente” e o ser “empático”. Além disso, a similitude entre as palavras mostrou que a conversa foi pautada em menos termos que a do masculino do mesmo ano, mas foi muito mais lógica do ponto de vista organizacional (Figura 3). Sob a luz empírica dos pesquisadores (observador e moderador) neste GF, foi constatado que a conversa foi muito engajada entre todos participantes do sexo feminino, os integrantes sempre complementavam as falas uns dos outros. Ademais, o clima geral foi muito amigável e receptivo, tendo até alguns momentos nos quais os participantes estavam emocionados. Sendo assim, essas visões complementares entre as observações subjetivas em um GF junto com as métricas processadas desses diálogos são de grande valia para a interpretação de cada resultado obtido.

Entrando agora no segundo ano desta pesquisa longitudinal, a pandemia no novo Coronavírus em 2020 trouxe consigo o isolamento social como principal medida de contenção da propagação do vírus. Nesse sentido, todos os segmentos sociais sofreram adaptações para continuar suas atividades de modo virtual e na universidade não foi diferente. Nesse momento, houve rapidamente mudanças bruscas nas atividades diárias, diminuição da interação humana física e um cenário caótico social com número crescente de mortes, sendo tais alterações muito importantes não somente no concreto, mas também na esfera subjetiva de cada indivíduo. Sendo assim, foi observado na literatura um respaldo científico para a realização de GF na modalidade virtual e assim foi feito para dar continuidade à pesquisa.

Prosseguindo no segundo ano da pesquisa, de modo virtual, o GF do sexo masculino que em 2020 cursava o 3º Período aderiu bem ao novo formato de roda de conversa. Nela, obviamente, o tema pandemia apareceu entre os termos abordados, visto que todos encontravam-se sensibilizados de alguma forma a respeito disso. E, fazendo um comparativo da similitude gerada no ano 02, com a anterior, do mesmo grupo, é perceptível que os diálogos dessa segunda etapa foram mais robustos, tanto em número de termos, como em correlação entre eles (Figura 2). Desse modo, sobre o conteúdo abordado, o verbo “achar” continua sendo o termo mais frequente podendo ser constatado em todos os recursos de dados processados, como na análise lexográfica clássica (Tabela 1), no tamanho da palavra na nuvem (Figura 6B) e no tamanho da rede dependente do termo na similitude (Figura 2). Entretanto, isso não significa que não houve mudanças significativas nas análises dos discursos entre o ano 01 e 02. Pois, como já foi citado, a análise completa é feita com a junção dos métodos quantitativos com os qualitativos. Assim, a função de observador em um GF é de suma importância no processo de elaboração de resultados mais fidedignos em uma pesquisa como essa. Porém, essa função fica um pouco comprometida no GF online, visto que se os participantes não quiserem ou puderem ligar suas câmeras, a observação ficará pobre apenas retida ao uso de símbolos do chat, participação no diálogo, alterações vocais e de humor, expressões e relação entre os integrantes. Nesse sentido, os pesquisadores ficaram surpresos com tamanha adesão que este grupo teve em aderir a câmera ligada durante todo o encontro. Apenas um participante não pode ligar, mas participou ativamente de todos os tópicos tratados. Sendo assim, a função de observação de GF não foi comprometida no modo virtual, neste caso.

Dando continuidade para o ano 02 do GF do sexo feminino, que em 2020 cursava o 3º Período, assim como o GF do sexo masculino do mesmo ano, teve termos no diálogo referentes à pandemia. Dessa forma, o termo “número” ficou em evidência tanto na tabela de frequência (Tabela 2) quanto na nuvem (Figura 5B) e similitude (Figura 4), pois, falaram muito sobre o quantitativo de mortes por COVID 19. Além disso, também conforme a Tabela 2 a frequência do termo “achar” praticamente triplicou de frequência entre no ano 01 e 02 e isso pode estar associado com um maior grau de sensibilização por conta da pandemia. Nesse sentido, além desses dados passíveis de observação concreta, a análise subjetiva do observador desse GF não foi plena. Pois, mesmo todos integrantes tendo participado, apenas metade ligaram as câmeras durante toda discussão. Assim, a visualização completa do diálogo em um âmbito mais humano ficou comprometida, nesta modalidade virtual. Entretanto, o ato por si só não deixa de ser uma ação concreta. Logo, a escolha de não ligar as câmeras, pode significar algum grau de distanciamento entre os integrantes do grupo. Tal constatação é importante na pesquisa longitudinal, porém, não é possível tirar uma conclusão acerca disso, nesta etapa.

A turma que iniciou o 2º Período em 2019 e que cursava o 4º Período em 2020, teve resultados semelhantes com a turma discutida anteriormente, com acréscimo das frequências de termos e expansão da discussão no Ano 02 da pesquisa, se comparado ao Ano 01, excetuando o Grupo Focal Feminino, que teve decréscimo das frequências de palavras. É possível perceber que conforme os dados lexicográficos dessa turma, os GF do sexo feminino (Tabela 3) apresentou decréscimo na repetição do termo “empático” e “empatia”, todavia, o impacto disso só será visto ao final desta pesquisa longitudinal.

O Grupo Focal Masculino que iniciou o 2º Período em 2019 e que cursava o 4º Período em 2020, no entanto, alcançou um patamar similar aos Grupos Focais de ambos os sexos que iniciaram o 1º Período durante 2019 (Tabela 4). Nesse sentido, é necessário ressaltar que, nesta turma em questão, os grupos focais de ambos os sexos tiveram mais convites para participação do GF que os da turma que iniciou o 1º período em 2019, pois a adesão estava baixa. Durante as discussões virtuais, poucos ligaram as câmeras em ambos grupos e foi percebido de uma forma sutil uma redução das interações globais no grupo feminino, comparado com a experiência do mesmo grupo no ano anterior. Sendo assim, é de suma importância o prosseguimento dessa pesquisa de forma quali-quantitativa para uma melhor discussão e elucidação dos resultados obtidos.

Por fim, ao comparar as duas modalidades de GF em sua praticidade e grau de relevância, foi consenso entre a equipe de pesquisadores que a metodologia virtual é mais prática que a presencial, devido à possibilidade de gravação tanto de áudio quanto de vídeo dos participantes, permitindo uma análise mais acurada do que realmente cada indivíduo, contanto que esteja com a câmera ligada, quis dizer. Entretanto, quando a webcam está desligada as percepções qualitativas e ambientais que circundam esse diálogo são perdidas, conforme Bittencourt (2021), comprometendo o engajamento dos estudantes durante a roda de conversa, podendo, assim, ser um dos possíveis motivos para uma diminuição do rendimento de um dos GF femininos (Tabela 3).

6. Conclusões

Os GFs fazem parte um segmento de metodologia qualitativa muito válida e podem trazer muitos resultados palpáveis quando associados com técnicas de processamento do diálogo com a finalidade de quantificação e visualização de diálogos. No entanto, a função de um observador durante a realização destes GF é de suma importância, visto que a conduta implícita dos participantes tem íntima relação com o jeito e a forma com os quais participam de uma roda de conversa. Assim, com esse conhecimento, é gerado, ao final, dados muito mais relevantes para a literatura científica.

No entanto, o mundo tem mudado rapidamente e pesquisas feitas no modo virtual precisam ser estudadas e comparadas para que o mínimo de perdas seja ocorrido. Desse modo, é conclusivo que o uso de GF virtuais é totalmente exequível e bastante prático tanto para os pesquisadores, quanto para os participantes. Porém, a qualidade do resultado está associada com a simulação mais verossímil possível com a de um GF presencial. Logo, é imprescindível que junto com os convites de participação tenha uma sensibilização para que as câmeras estejam ligadas. Não seria um tipo de coerção, visto que, assim como a participação, esse é um ato voluntário. Contudo, a sua ação tem muita importância prática.

7. Referências

- BITTENCOURT, Renato Nunes. Ensino Remoto e extenuação docente. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 227, p. 165-175, 2021.
- Camargo BV & Justo AM (2018). Tutorial de uso do Software IRAMUTEQ, Recuperado em 03 março de 2021, de <http://www.iramuteq.org>
- Dall'Agnol CM, Magalhães AMM de, Mano GC de M, Olschowsky A, Silva FP da. A noção de tarefa nos grupos focais. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 2012;33(1):186–90.
- Gatti AL, Witter C, Gil CA, Vitorino S dos S. Pesquisa qualitativa: grupo focal e intervenções psicológicas com idosos. *Psicologia: ciência e profissão*. 2015;35(1):20–39.
- Loubère L. & Ratinaud P. (2014). Documentation IraMuTeQ 0.6 alpha 3 - version 0.1 [Computer software]. Recuperado em 19 fevereiro de 2014, de <http://www.iramuteq.org>
- Martínez MG, González LS. Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 2015;15(1):1–16.

- Nóbrega DO, Andrade E dos RG, Melo ES do N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*. 2016;28(3):433–41.
- Prates LA, Ceccon FG, Alves CN, Wilhelm LA, Demori CC, Silva SC da, et al. A utilização da técnica de grupo focal: um estudo com mulheres quilombolas. *Cadernos de Saúde Pública*. 2015;31:2483–92.
- Souza MAR, Wall ML, Thuler ACMC, Lowen IMV, & Peres AM (2018). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52(03353).
- Woodyatt CR, Finneran CA, Stephenson R. In-person versus online focus group discussions: A comparative analysis of data quality. *Qualitative health research*. 2016;26(6):741–9.

Farmacologia: O aprendizado de forma lúdica

Karla Meira Castro Zepponi¹, Luzmarina Aparecida Doretto Braccialli², Osni Lazaro Pinheiro³

¹Docente da Escola Técnica Estadual (ETEC), Mestrado em Educação em Saúde na FAMEMA, São Paulo, Brasil | ka.zpp@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-8052-3626>

²Docente na Faculdade de Medicina de Marília/Brasil; Doutorado em Ciências na EEUSP/Brasil | luzbra@terra.com.br | <https://orcid.org/00002-9622-8629>

³Docente na Faculdade de Medicina de Marília/Brasil; Doutorado em Ginecologia, Obstetrícia e Mastologia na UNESP/Brasil | osnilp@terra.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-6533-0428>

Resumo: Introdução: Na formação profissional o uso de jogo educacional associado a situações da prática de farmacologia proporcionaram ao estudante uma forma concreta e lúdica de aprendizagem. **Objetivo:** Analisar o uso de um jogo educacional de forma lúdica com aplicação de conceitos básicos de farmacologia. **Método:** Estudo qualitativo, com abordagem observacional e descritiva. A coleta de dados foi realizada com juízes com experiências em ensino e em farmacologia. Os juízes validaram o jogo por meio de um questionário que continha um campo aberto o qual realizaram suas considerações e sugestões de melhorias. Foi elencado os núcleos de sentido e uma análise de conteúdo na modalidade temática. **Resultados:** As temáticas foram: Facilidades de aprender conceitos básicos de farmacologia por meio de um jogo e Dificuldades encontradas para aprender conceitos básicos de farmacologia, ambas foram trabalhadas para buscar melhoria no jogo e seus conteúdos. **Considerações finais:** Os jogos foram validados pelos juízes que apontaram sugestões relevantes para aprimorar o material didático, o conteúdo, as regras do jogo e possibilitar uma aprendizagem compatível ao ensino técnico de farmácia.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Jogo; Farmacologia; Material Didático.

Pharmacology Content: Learning in a Playful Way

Abstract: Introduction In professional training, the use of an educational game associated with situations of pharmacology practice provided the student with a concrete and playful form of learning. **Objective:** To analyze the use of an educational game in a playful way with the application of basic pharmacology concepts. **Method:** Qualitative study, with an observational and descriptive approach. Data collection was carried out with judges with experience in teaching and in pharmacology. The judges validated the game by means of a questionnaire that contained an open field which made their considerations and suggestions for improvements. The nuclei of meaning and a content analysis in the thematic modality were listed. **Results:** The themes were: Facilities to learn basic pharmacology concepts through a game and Difficulties encountered to learn basic pharmacology concepts, both were worked to seek improvement in the game and its contents. **Final considerations:** The games were validated by the judges who pointed out relevant suggestions to improve the didactic material, the content, the rules of the game and to enable a compatible learning to the technical teaching of pharmacy.

Keywords: Learning; Teaching; Game; Pharmacology; Teaching Materials.

1. Introdução

A modalidade de Educação Profissional de Nível Técnico aproxima o estudante do mercado de trabalho. Há uma série de desafios para possibilitar um Ensino de qualidade vinculado a área profissional, romper a referência do Ensino tradicional e trazer ensino com competência nos cuidados humanos. A inovação em estratégias de aprendizagem envolvidas na formação do curso técnico é oportunizar o protagonismo do estudante em sua formação profissional (Marine, 2013, Bertuzzi, 2006).

Os elementos lúdicos para ensino e aprendizagem podem ser fatores indispensáveis para possibilitar a participação ativa do estudante.

Proporcionam o desenvolvimento das competências na esfera formativa, seja em comunicações, relações entre os estudantes, cooperação e competição e desta forma favorece o conhecimento (Gonzaga, et al. 2017; Ministério da Educação, 2006).

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é que os conteúdos sejam associados e contextualizados com as situações cotidianas para fomentar o senso crítico e desta forma permitir a aprendizagem na construção do conhecimento por meio de estímulos a aplicação do conhecimento (Silva & Bianco, 2020; Ministério da Educação, 2006).

Segundo a PCN, os jogos educativos proporcionam prazer, permite a absorção de conteúdo, traz a espontaneidade, o estímulo e a criatividade (Gonzaga, et.al. 2017; Ministério da Educação, 2006). Além de possibilitar a competitividade, interação entre os estudantes e a disciplina. É importante definir regras, limites e tempo, a forma de apresentação das atividades e seus objetivos, tudo isso proporcionando satisfações e tensões na busca por vencer, gerando desafios e despertando impulsos, cooperação e colaboração (Brunton, Hital-Dandan & Knollmann, 2018). Todo esse processo depende do propósito do jogo e das regras elaboradas, sendo importante contemplar conteúdos que busquem o raciocínio e a construção do conhecimento.

Com as premissas do uso de jogos educativos em sala de aula foi desenvolvido o jogo: “Roleta do Conhecimento”, com o propósito de subsidiar conhecimento por meio de conteúdos com conceitos básicos em farmacologia e regras para ser aplicado aos estudantes do Ensino Técnico de Farmácia (Zepponi, Bracciali & Pinheiro, 2020).

Para tanto, tem-se como questão norteadora do estudo: O jogo educacional aplicado de forma lúdica pode proporcionar aprendizagem de conceitos básicos de farmacologia em estudantes de nível técnico do curso de farmácia?

Frente a este contexto estudo teve como objetivo: Analisar o uso de um jogo educacional de forma lúdica com aplicação de conceitos básicos de farmacologia.



Fig. 1. Jogo educacional para aplicação no curso técnico de farmacologia, elaborado pelos autores.

2. Metodologia

O estudo é descritivo e observacional com coleta de dados de maneira prospectiva. Esse teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos de um Instituição Pública do Estado de São Paulo, Brasil (CAAE 03948318.4.00005413). O trabalho foi desenvolvido pelos autores do estudo, envolveu a análise de um jogo educacional “Roleta do Conhecimento” de forma lúdica com aplicação de conceitos básicos de farmacologia.

O jogo “Roleta do Conhecimento” foi elaborado, estruturado e construído com sua base e peças em acrílico, sendo a base transparente, as peças na cor vermelha e as letras pretas impressas em plástico adesivo branco que foram adesivadas nas peças vermelhas.

O jogo foi desenvolvido em acrílico transparente com desenho da roleta colorido afixado sobre ela, a qual foi colocado uma seta de acrílico branca, afixada com um parafuso.

As regras do jogo consistiam em dez pistas que levavam a identificação da palavra secreta, estas eram numeradas por cartas, que ao girarem a roleta, abriam a pista correspondente ao número. Os participantes iam se alternando e dizendo as letras correspondentes as palavras, ao término do jogo era contemplado o estudante que acertava a palavra referente ao conteúdo proposto de farmacologia.

Os conceitos básicos que foram utilizados para este jogo estão na ementa do Curso Técnico em Farmácia: Farmacocinética (absorção, distribuição, metabolismo e excreção), Interações medicamentosas (físicoquímica, farmacocinética e farmacodinâmica) e vias de administração. Foram selecionados aleatoriamente por sorteio quatro juízes da área de Farmacologia sob os critérios de experiência docente em farmacologia em curso superior, formação superior em farmácia, experiência docente em curso técnico; para a área de Ensino foram selecionados quatro participantes com experiências profissionais com métodos ativos e confecção e aplicação de jogos no ensino superior. Suas identificações foram preservadas com códigos alfanuméricos (J1 a J8).

Os juízes da área de Farmacologia receberam dois questionários com conteúdo/objetivo e relevância dos jogos com conteúdo voltado para a disciplina de Farmacologia. Os juízes da área da Educação receberam dois questionários, porém, ligados à estrutura/organização e ludicidade, portanto, envolvendo regras, aplicabilidades e apresentação dos jogos (Simões, Silva, Alves & Silva, 2016, Ministério da Educação, 2013).

As primeiras avaliações realizadas pelos juízes foram em salas com os jogos dispostos sobre a mesa, acompanhado de manuais, conteúdos, cartão de pontos e o instrumento avaliativo. Os juízes individualmente analisaram os jogos de acordo com os itens relacionados a cada área (farmacologia/ensino) e preencheram os instrumentos avaliativos. Os jogos que não atingiram os níveis de concordância mínimo (70% segundo estudo quantitativo realizado anteriormente pelos autores) foram readequados de acordo com os apontamentos dos juízes e submetidos a uma segunda avaliação. Nessa avaliação os juízes receberam as alterações e conteúdos via email, juntamente com o instrumento avaliativo com os mesmos critérios de avaliação. Após ser validado, o jogo foi aplicado aos estudantes do Curso Técnico de Farmácia sobre os conteúdos básicos de Farmacologia. Os conteúdos abordados foram previamente trabalhados com os estudantes em sala de aula. Os dados qualitativos foram extraídos dos depoimentos dos juízes nos campos abertos, identificando os núcleos de sentido.

O material empírico foi trabalhado na modalidade temática, que é preconizada por buscar características que são relatadas com frequência no conteúdo avaliado. As falas foram analisadas com o intuito de obter padrões que se assemelhavam nos conteúdos das falas. (Bardin, 2012; Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016). O material foi lido, interpretado, analisado para buscar uma compreensão das palavras e suas relações, os quais identificou-se os núcleos de sentido. (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016) Desta forma foi permitido interpretar os depoimentos dos juízes, buscando as vivências, um diálogo e uma melhor interpretação (Minayo, 2012).

As interpretações e vivências dos juízes trouxeram contribuições relevantes para o estudo, considerando suas experiências com o processo de ensino e aprendizagem. A compreensão traz a singularidade das situações que é advindo da junção destes fatores e visão individual, mesmo com discordância perante uma situação que foi analisada por várias pessoas (Minayo, 2012).

Buscou-se as informações neste estudo, minimizar contaminações e interpretações equivocadas e atentar-se aos detalhes. Desta forma, a definição das duas temáticas seguiu à ordenação realizada por avaliações e a classificação dos aspectos positivos e negativos relacionados ao uso do jogo educacional de forma lúdica e à aprendizagem dos conceitos básicos de farmacologia pelos estudantes do curso técnico de farmácia. (Minayo, 2014, Moreira, *et al.* 2019). Não foi desprezado detalhes e comentários que expressavam significados, nem o contexto empírico e o sentido das falas, deste modo,

houve uma análise compreensiva, baseadas em teorias, com o propósito de trazer um material fiel e coerente. (Minayo, 2012).

3. Resultados e Discussão

Com a leitura exaustiva dos campos abertos dos instrumentos foi possível identificar os seguintes núcleos de sentidos relacionados a facilidades e dificuldades com o aprendizado de farmacologia de forma lúdica. Os núcleos de sentido que compreenderam as facilidades foram: a fixação de conteúdo, a diversão, a autoavaliação, a simplicidade, a coesão nas respostas, a aplicação em sala de aula, o desenvolvimento de raciocínio, a integração entre os estudantes, a agilidade do jogo, a escolha dos conceitos, o planejamento dos conteúdos e a pertinência do jogo. Os núcleos de sentido que compreenderam as dificuldades foram: aprendizado difícil dos conceitos básicos de farmacologia, regras não claras no jogo, limitação e necessidade de adequação do número de estudantes, a competitividade, utilizar da sorte no jogo, dificuldade de discutir comportamento e aprendizagem no jogo, disciplina quanto ao cumprimento das regras, o tempo de aplicação, conceitos não relevantes que foram selecionados, raciocínio por meio de interpretação.

Esses núcleos de sentido foram agrupados e trabalhados nas temáticas: Facilidades de aprender conceitos básicos de farmacologia por meio de um jogo e Dificuldades encontradas para aprender conceitos básicos de farmacologia por meio de um jogo, apresentadas a seguir.

3.1 Facilidades de Aprender Conceitos Básicos de Farmacologia por Meio de um Jogo

O movimento de trabalhar o conhecimento de farmacologia por meio de aprendizagem lúdica, buscando pistas para chegar aos conceitos básicos em farmacologia, permite uma melhor compreensão do conteúdo de forma simples, coesa e usa o raciocínio, além de contar com a colaboração dos colegas de equipe. Os juízes apontam que a intencionalidade do jogo como ferramenta de aprendizagem, com linguagem adequada e cuidados na elaboração de regras, objetivo, tema do conteúdo e desenvolvimento do raciocínio, pode beneficiar a aprendizagem:

O jogo aborda os conceitos fundamentais na área citada. Em cada área os tópicos abordados tem que ser bem escolhidos para a máxima compreensão. Há a necessidade de um bom planejamento para que o conteúdo seja completamente ministrado (J5).

Gostaria de pontuar que tudo vai depender das pistas. Desperta o raciocínio caso as pistas sejam boas (J6).

Muito bom para a fixação do conteúdo, bom o apresentado anteriormente. Divertido, fornece uma autoavaliação bem como a avaliação do professor (J3).

Jogo propicia raciocínio, integração entre os alunos e uma auto avaliação, o que considero importante despertar nos alunos (J3).

A diversão, a facilidade de fixação do conteúdo por meio de recursos lúdicos de forma divertida, facilita a aprendizagem e apropria conhecimentos devido a interação e a possibilidade de proatividade do estudante (Silva & Bianco, 2020).

Pires et al., (2015) reforçam a aprendizagem articulada ao lúdico, a rotina de estudos, aos sentimentos e as reflexões proporcionadas entre os estudantes que participam do jogo.

O jogo deve ser bem pensado e elaborado de maneira simples, ser atrativo sem dificuldades de entendimento na dinâmica proposta para facilitar a aprendizagem (Silva & Bianco, 2020). Neste jogo, o docente consegue fazer ajustes nas abordagens das pistas. Traz a possibilidade de diversificar conteúdos, com maior ou menor aprofundamento no tema que está sendo estudado (Darroz, 2018).

A simplicidade, a coesão, à facilidade de aplicação apontadas pelos juízes reafirma a possibilidade de utilizar este jogo de forma tranquila, proporcionando melhora no raciocínio, no aprendizado e no desempenho do educando, além da socialização, comunicação e interação entre os estudantes. O jogo “Roleta do conhecimento” tem uma aplicabilidade bem simples, sendo importante para o entendimento dos estudantes. A abrangência dos temas abordados na farmacologia permite a elaboração de muitos conceitos relacionados a essa área básica do conhecimento que pode facilitar a compreensão. A Farmacologia tem temas muito complexos e este jogo materializa o aprendizado desses estudados durante o ano letivo. As pistas envolvem o raciocínio, permitindo ao estudante fazer conexões antes de responder.

A simplicidade e coesão desta proposta são sensacionais. É de fácil aplicação em sala de aula. Gostei muito (J1).

Existe a intenção de simplificar e promover a criatividade. Desta forma procura-se encontrar o equilíbrio entre educação, aprendizagem e diversão (Almeida, Amaral, Pieri & Matar, 2017).

3.2 Dificuldades Encontradas para Aprender Conceitos Básicos de Farmacologia por Meio de um Jogo

Existem alguns elementos importantes para a construção de jogos lúdicos, ligado a imaginação que pode simular algo da vida real; as regras objetivas e fáceis de entender; a mistura de sensações, voltadas para tensões e diversões; o propósito de chegar ao objetivo do jogo; a disciplina, que preconiza seguir regras e direcionamento para concluir o jogo (Filho & Schröter, 2018).

Os juízes enfatizaram a importância da manutenção ou aperfeiçoamento das regras e seu grau de dificuldade para os estudantes. Esta pode ser uma dificuldade encontrada e deve ser bem pensada.

Não está claro o preparo do jogo. Quem escolhe a palavra secreta, o professor? O auxiliar? Palavra secreta como Farmacologia por exemplo pode ser bem fácil dos jogadores acertarem e isso pode ir desestimulando-o (J2).

Quanto às regras, poderia já deixar claro que os números da roleta correspondem ao número da pista, não colocar em dois itens porque um fala dos adversários e outro do auxiliar, são dois sujeitos diferentes, mas a roleta define a regra para o jogador (J4).

Os dois participantes só poderão adivinhar ou dizer a palavra no final? Porque se a palavra tiver número par de letras um dos jogadores se beneficiará e, se for ímpar o outro (J4).

Sempre adequar as pistas com grau de dificuldade compatível com a turma as questões não podem ser fáceis e o difícil deve ser possível (J4).

Construir o conhecimento, por meio de métodos ativos, com o auxílio, poderá colaborar para o despertar da prática da educação em saúde e desenvolver no estudante as habilidades e atitudes por meio da reflexão e criticidade que o método proporciona (Limberger, 2013).

Schröter, 2018 em suas pesquisas, destaca as necessidades de associar o lúdico com a simulação da vida real, a objetividade e a organização de regras claras, ênfase em diferentes sensações como tensão, mistério e desafio. Para chegar ao objetivo proposto do jogo e a disciplina para o cumprimento das regras. Estes aspectos vão ao encontro dos comentários dos juízes, citados acima. Priorizando a melhoria do jogo, todas as recomendações dos juízes foram acatadas. Outro aspecto apontado foi a limitação de estudantes para a aplicação do jogo.

Limitação é atender a três alunos apenas a não ser que a palavra secreta tenha um número reduzido de letras, visto que o jogo tem 49 cartas (J2).

Pensando na melhoria, houve readequação de regras, para possibilitar maior cooperação e formação de equipes. Esses aspectos realmente favorecem o jogo, a competitividade traz relações de cooperação (Faeti & Calsa, 2015).

A tendência a competitividade, a promoção da disciplina e a sorte, são pontos relevantes que podem trazer uma melhor dinâmica ao jogo. Esses aspectos foram vistos entre as dificuldades conforme falas abaixo:

Análise da ludicidade: vou fazer as considerações das questões que discordei: Os jogos individuais tendem a ser competitivos, nunca colaborativos. Mas quando um jogo tem entre as regras algum grau de “sorte” a competição vai diminuindo em relação a demonstração do conhecimento. Se cada aluno coloca uma letra e não pode dizer a resposta, aquele que ficar por último poderá se beneficiar ainda que não saiba muito, pois nesse tipo de jogo as vogais são as primeiras apresentadas e tendem a ser mais de uma de cada, algumas consoantes são mais frequentes na área, como a letra F (fármacos, farmácia, etc.) além de outras (J4).

Dificuldade no jogo de discutir comportamento/ aprendizagem (J4).

Disciplina referente ao cumprimento das regras e respeito aos participantes (J4).

Comportamento e aprendizagem não podem ser discutidos, nesse jogo, como disciplina. Se houver indisciplina o professor saberá que o jogo está desinteressante apenas isso (J4).

Acredita-se que a ludicidade fornecida pelo jogo, pode favorecer a compreensão do conteúdo e ser mais atrativa por trazer a coletividade, cumprimento de regras e até mesmo a ética por promover a disciplina. Foi pensado sob a ótica de uma estratégia que estimule o raciocínio possibilitando erros, deduções e acertos além de trabalhar as frustrações (Kikot, Fernandez & Costa, 2015). A disciplina referida é por trabalhar o respeito às regras, as equipes e não referentes aos estudantes ficarem estáticos. Com tudo, espera-se a harmonia dos estudantes na aplicação do jogo.

Como todo jogo, o estudante também contará com a sorte de algumas pistas serem mais direcionadas e também de que o adversário erre. Acredita-se que isso deva ser um impedimento para o aprendizado, visto que se aborda em sala de aula a importância da participação e dos diferentes meios de aprendizagem. O universo lúdico prepara o estudante para a sociedade com regras coletivas e estabelece limites entre o lúdico e a vida real (Faeti & Calsa, 2015).

A questão seguinte traz dificuldades do trabalho em equipe.

Jogos individuais não incentivam trabalho em equipe. Entendendo trabalho em equipe como uma ação que requer todos se engajem para atingir um objetivo comum. (J4)

No cenário atual, com a evolução dos estudantes pela busca da aprendizagem, ainda que com regras, traz o aspecto da cooperação, do comprometimento e promove a integração, desta forma, pode-se perceber a naturalidade salutar deste processo. Mesmo que haja competição, o respeito e a ética prevalecem entre os estudantes e as equipes. E para melhorar a dinâmica do jogo, os estudantes foram separados em equipes.

Desta forma, a competitividade trará diferenças entre significados e resignificado pelos papéis dos estudantes no jogo e assim proporcionar um ambiente de competição, que acaba por estabelecer cooperação (Faeti & Calsa, 2015).

Outro aspecto relevante, foram as considerações voltadas para questões de memorização e readequação do conteúdo para melhorar o raciocínio e irrelevância do conteúdo por ser conceitual, e parecer não importantes para a formação. Conforme citado a seguir, foram prontamente melhorados.

Novamente penso que nos itens das fichas para cada palavra secreta remetem a memorização (J7).

Mais uma vez, depende das pistas (J6).

As palavras apresentadas remetem a conceitos clássicos e por isso não relevantes na formação (J7).

Os juízes apontaram a relevância do conteúdo, por buscar a melhoria do jogo, foram feitas revisões, procurando trazer uma linha de raciocínio nas pistas. A intenção é aproximar o estudante de estratégias que estimulem a curiosidade a partir da compreensão do objeto de estudo e não apenas transmitir conhecimentos, que favoreça a memorização (Cristine, 2013). Algumas pistas foram otimizadas ou inteiramente reelaborados, trazendo uma proposta de maior raciocínio. A teoria da aprendizagem diz que o estudante aprende quando o ambiente é significativo e com isso acaba favorecendo sua proatividade (Demo, 2009). Os métodos ativos fomentam uma mudança nesta visão, deixa a fragilidade da memorização e dá espaço para aprendizagem significativa, que faz associação entre a informação e um novo significado trabalhando a cognição preexistente (Darroz, 2018, Carvalho, et al. 2016).

Houve questionamentos a cerca do tempo do jogo, o tempo de aula é de duas horas e cinco minutos, buscando a adequação para melhor execução do jogo, as regras foram alteradas, possibilitando que os estudantes possam trabalhar em equipes. Criar e elaborar as regras otimiza o entendimento do jogo, que é fundamentado em concepções teóricas, que culmina o processo lúdico (Pires, et al, 2015).

O jogo não ocupa muito espaço, ainda que isso precise ser considerado sempre. O tempo é rápido para cada palavra, portanto não convém que seja muito prologando para não ficar enfadonho (J4).

Acho pertinente a aplicação do jogo, contudo a preocupação que tenho é com relação ao tempo gasto para a aplicação do jogo e o tempo necessário para ministrar todo o conteúdo (J5).

A adequação das regras é primordial para se alcançar a ludicidade, a qual é caracterizada pela imaginação e participação dos jogadores. Além disso, traz limites entre espaço e tempo, em conjunto com as regras estabelecidas, as quais estarão agregadas ao entusiasmo e a um misto de prazer e tensão. (Pires, et al., 2015) As dificuldades apontadas foram adequadas e os estudantes poderão responder às pistas, logo que souberem a palavra secreta. Os estudantes apenas não poderão exceder o tempo descrito nas regras do manual, conforme sugestão apresentada.

As alterações sugeridas pelos juízes permitiram uma melhor adequação de conteúdos de farmacologia e as regras do jogo, tornando-os mais concisos e objetivos, minimizando possíveis imprevistos no decorrer da aplicação, para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica.

As questões inseridas nos jogos, proporcionaram pôr em prática o desenvolvimento de raciocínio que foi observado pelas argumentações durante as partidas e pela colaboração dos participantes, confirmadas nos questionários respondidos pelos estudantes.

4. Considerações Finais

A elaboração do jogo para o ensino em básico de Farmacologia no Curso técnico em Farmácia, foi adequada conforme avaliação dos juízes, seus apontamentos fortaleceram a elaboração do jogo em conteúdo e ludicidade, promovendo assertividade na aplicação e conseqüentemente uma aprendizagem significativa. O jogo preconiza a conexão de aprendizagem na saúde com a profissão de Técnico em Farmácia, por meio das questões de conceitos, atrativas e direcionadas que agregou conhecimento.

A Farmacologia é uma disciplina complexa e seus conceitos fazem parte da sua compreensão, não é uma disciplina que se possa memorizar é preciso entendê-la e compreender a sua aplicação. Saber estes conceitos facilitará entender situações futuras da prática profissional. Trazer esta contextualização das situações profissionais e estimular o raciocínio por meio de estratégias lúdicas, traz uma conexão ímpar para o estudante e os aproxima da realidade profissional.

As dificuldades foram enriquecedoras, os apontamentos realizados pelos especialistas das áreas de farmacologia e educação, na condição de juízes, relacionados a disciplina, competição e regras claras, mostraram ser primordial para a evolução do jogo no aspecto lúdico.

Este estudo enfatizou a relevância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, como forma de diversificar os processos educativos, motivando os estudantes a aprenderem e refletirem sua prática estudantil e profissional.

5. Referências

- Brasil, (2013). Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio. Brasília (DF): Ministério da Educação.
- Zepponi KMC (2020). Jogos Educativos: um recurso lúdico de aprendizagem da Farmacologia para Ensino Técnico. [dissertação]. Marília (SP): Faculdade de medicina de Marília. 183p.
- Almeida F. D., Amaral J. W. R., Pieri M. S., & Matar J. (2017). O jogo do método: jogos de tabuleiro como suporte ao ensino da disciplina Metodologia Científica. *Res Soc Dev*. 6(2):148-70.
- Assis, M. (2001). Uma nova sensibilidade nas práticas de saúde. [A new sensibility in healthcare practices]. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 5(8):139-140.
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brunton, L. L., Hilal-Dandan, R., & Knollmann, B. C., (2018). *As bases farmacológicas da terapêutica de Goodman & Gilman*. Porto Alegre.
- Carvalho, D. P. S. R. P., Vitor, A. F., Barichello, E., Villar, R. L. A., Pereira, V. E. S., & Ferreira, M. A. J. (2016). Aplicação do mapa conceitual: resultados com diferentes métodos de ensino-aprendizagem. *Aquichan*, 16(3):382-91.
- Cristine, M. D. (2013). Avaliação da experiência de estudantes de farmácia no componente de farmacologia com a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas. *Foco*. 4(5):89-109.
- Darroz, L. M. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Espaço Pedagógico*, 25(2):577-580.
- Demo, P. (2009). Aprendizagem e novas tecnologias. *RBDEPENF*. 1(1):53-75.
- Faeti, P. V., Calsa, G. C. (2015). Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. Paper presented at the Educere- XII Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba.
- Filho, F. L. F., Schröter, B. A. F. (2018). O Uso de Jogos Didáticos no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. *Anais do VIII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação (ciKi)*. Guadalajara.
- Kikot, T., Fernandes, S., Costa, G. (2015). Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: um caso de estudo na Universidade do Algarve. *RISTI*. (16):17-29.
- Limberger, J. B. (2013). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Interface*. 17(47):969-75.
- 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. doi:10.1590/1413-81232017221.16122015
- 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*. Interações. 5(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. *Atas CIAIQ. Investigação Qualitativa em Educação*. 1(1):516-525.
- Pires, M. R. G. M., Göttmens, 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.
- Silva, J. C. S., Bianco, G. (2020). Jogos didáticos: a formação educativa através de uma aprendizagem significativa e um currículo adaptado por projetos. *Research, Society and Development*. 9(9):e820997969-e820997969.
- Zepponi, K. M. C., Braccialli, L. A. D., & Pinheiro, O. L. (2020). Elaboração de jogo educacional na farmacologia: A validação por especialistas. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 476–489. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.476-489>

Análisis de las prácticas de lectura y escritura en la formación del Historiador. Un estudio de caso a partir del análisis curricular y de la visión de los actores.

Daniel Eudave-Muñoz¹, Ana Cecilia Macías-Esparza², Margarita Carvajal-Ciprés³

¹ Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México | deudave@correo.uaa.mx | <http://orcid.org/0000-0003-4070-3109>

² Departamento de Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes, México | acmacias@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0978-752X>

³ Departamento de Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes, México | mcarvaja@correo.uaa.mx | <http://orcid.org/0000-0002-3690-7419>

Resumen: En los estudios de nivel superior, la lectura y la escritura son habilidades requeridas para asimilar la cultura discursiva de cada profesión. En la perspectiva de los enfoques teóricos de la Alfabetización Académica y Alfabetización Disciplinar, la formación de habilidades lectoras y de escritura debe ofrecerse a través del currículo, lo que implica partir del contexto y las situaciones formativas propias de cada carrera. En esta investigación se describe el papel que juegan las tareas de lectura y escritura en la formación del Licenciado en Historia, en una universidad pública mexicana. Se realizó un estudio cualitativo conformado por tres estrategias complementarias: análisis documental del plan de estudio de la licenciatura seleccionada, entrevistas semiestructuradas a profesores y un grupo de enfoque con estudiantes. La información aportada por profesores se complementa y contrasta con la visión de los alumnos, y estas a su vez, permiten identificar la comprensión que ambos tipos de actores tienen del currículo. Los resultados nos permiten identificar los elementos curriculares y prácticas docentes que configuran la cultura académica en este programa académico. Predominan dos tipos de tareas: a) las que están enfocadas al cumplimiento de requisitos escolares de apoyo a la docencia y la evaluación; b) las que pretenden reproducir las prácticas profesionales que los egresados habrán de enfrentar en el mundo laboral. Ambos tipos de tareas tienen como referente la meta de formar un historiador orientado a la investigación.

Palabras clave: Lectura y escritura; Alfabetización Académica; Alfabetización Disciplinar; Escritura a través del Currículo; Educación Superior.

Analysis of Reading and Writing Practices in Historian Training. A Case Study Based on Curricular Analysis and Actor's Vision.

Abstract: In higher education, reading and writing are required skills to learn the discursive culture of each profession. In theoretical views perspective of the Academic Literacy and Disciplinary Literacy, reading and reading skills development must be offered through the curriculum, which means starting from specific context and formative situations of each degree. In this research is described the role of reading and writing task in Historian degree training, in a Mexican public university. A qualitative study was made consisting of three complementary strategies: documentary analysis of the curriculum, semi-structured interviews with teachers and a focus group with students. The information provide by teachers is complemented and contrasted with student's perspective, which in turn, let identify the comprehension that both actors have of the curriculum. Results let us identify curricular elements and teaching practice that shape the academic culture in this academic program. Two types of task are dominant: a) the ones that are focus on compliment of escolar requirements of teaching and evaluation support; b) the ones that pretend replay professional practices that alumni most deal in professional world. Both areas have as referent the objective of train Historian focus on research.

Keywords: Reading and writing; Academic Literac; Disciplinary Literac; Writing across the curriculum; Higher education.

1. Introducción

Las habilidades de lectura y escritura en los estudios superiores exigen más que una alfabetización básica, implican la apropiación de una cultura académica, que permita el reconocimiento de géneros y exigencias particulares de cada campo disciplinar. El desarrollo de estas habilidades especializadas puede explicarse como una alfabetización académica o como la inmersión en prácticas de literacidad. El término de alfabetización académica se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino 2013). Desde otros planteamientos teóricos, tenemos el enfoque de la literacidad disciplinar, el cual, “es un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p. 165).

Los estudios sobre literacidad disciplinar tienen un interés especial en la forma como se construyen los conocimientos al interior de cada disciplina, considerando, por lo tanto, que los procesos formativos deben reproducir, hasta donde sea posible, estas concepciones y prácticas profesionales. La instrucción formal en torno a la literacidad disciplinar, es conocida como alfabetización disciplinar: “Esta noción puede ser definida como la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar” (Montes Silva y López Bonilla, 2017, p. 165).

Cada programa educativo de pregrado conforma una cultura discursiva configurada a partir de diferentes tradiciones teóricas y metodológicas, el uso de géneros literarios particulares, que conllevan determinados tipos de tareas de lectura y escritura (y sus respectivas demandas cognitivas subyacentes), así como distintas maneras en que los profesores y alumnos enfrentan y resuelven las tareas de leer para escribir. Como parte de estas culturas, están también otros elementos del contexto, como son: el currículo (en sentido amplio), los apoyos institucionales, las prácticas didácticas, las tareas diseñadas explícitamente para favorecer estos aprendizajes por los distintos profesores a lo largo de una licenciatura (sin limitarse a asignaturas tales como redacción o comunicación escrita) (García Vera, 2011).

Ya sea que se aborde esta problemática desde el enfoque de la alfabetización académica, la alfabetización disciplinar o la literacidad disciplinar, los actores principales de este proceso son los estudiantes, los profesores y el contexto que construyen para lograr el desarrollo de estas habilidades. El que los alumnos reconozcan y valoren sus percepciones ayuda a la toma de consciencia sobre la importancia y el impacto presente y futuro de estas actividades en el desarrollo académico (Montijano Cabrera y Barrios Espinosa, 2016). Pero, los alumnos difícilmente podrán realizar solos un trabajo tan amplio y especializado, por lo que es indispensable el acompañamiento y la retroalimentación de parte de los profesores (Flores Aguilar, 2018).

A los docentes corresponde la definición de tareas de escritura y lectura, pero en especial, de la retroalimentación a los alumnos y su evaluación, sin limitarse a la evaluación final o calificación (Flores Aguilar, 2018). No hay que perder de vista que, como señalan Rayas Rojas y Méndez Puga (2017), más que una decisión didáctica de un docente, lo que puede dar una mayor trascendencia es la construcción de propuestas colectivas que recuperen la perspectiva de los grupos disciplinares y profesionales de referencia.

A partir de estos elementos, se consideran los siguientes objetivos: a) identificar los momentos y espacios que en el Plan de estudio se proponen para el fomento de la lectura y escritura, en la licenciatura en Historia; b) describir el tipo de tareas de lectura y escritura, como prácticas discursivas contextualizadas, que se solicitan en los cursos de la licenciatura en Historia; c) identificar la valoración que profesores y alumnos le atribuyen a las tareas de lectura y escritura como promotoras del aprendizaje de contenidos curriculares.

El conocimiento de las propuestas curriculares y didácticas en los programas de pregrado, para la promoción de la lectura y escrituras como tareas de inserción en el campo disciplinar de cada carrera (prácticas letradas), permiten identificar aspectos que deben optimizarse para lograr el adecuado desarrollo de estas habilidades, que lo mismo tienen un impacto a lo largo de la formación universitaria, como en su futuro desarrollo profesional y en la eventual realización de estudios de posgrado.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter descriptivo y muestra el contexto curricular de las tareas de lectura y escritura en un programa de pregrado, considerando el currículum en sentido amplio:

El currículum es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De esta manera, dos dimensiones sintetizan este proceso: formal, representada por el plan curricular, y real, configurada por los efectos que su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa más que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. (Ruiz, 2009: 27).

Se consideró la Licenciatura en Historia porque su perfil profesional se caracteriza en buena parte por las habilidades lectoras y en especial por las habilidades de escritura, configuradas en contextos profesionales específicos. La investigación se realizó en tres momentos, que se describen a continuación.

2.1 Análisis Documental

De manera inicial se realizó un análisis documental del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (UAA, 2014), considerando como metodología el análisis reticular, con el propósito de identificar la composición de asignaturas y actividades que pueden aportar al desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura. El análisis reticular o de redes, es definido por González Corzo, Martínez Cuevas, Marín Oropeza, y Bañuelos Capuchino (2010, p. 15), como “el procedimiento sistemático que tiene por objeto la descripción de la organización de los contenidos plasmados en un currículum y el establecimiento de sus relaciones de manera gráfica”. En esta investigación se hizo una adaptación de la metodología de González Corzo et al. (2010), compuesta de los siguientes pasos:

1. Delimitación del universo de análisis (en este caso, el plan de estudios).
2. Análisis del perfil de egreso e identificación de los contenidos y habilidades que de manera explícita hacen referencia a la lectura y la escritura, como asignaturas, actividades o como productos.
3. Análisis de las descripciones y objetivos de las asignaturas, para identificar cualquier referencia a la lectura y la escritura, como un propósito, medio o producto. En esta descripción, se especifica el vínculo entre asignaturas.

4. Con los elementos anteriores, explicitar las redes curriculares identificadas para el logro de la lectura y la escritura. Se elaboró un esquema en forma de red, en donde cada asignatura corresponde a un punto o *vértice*, el cual se integra a la red por sus relaciones con otros puntos. Las relaciones entre puntos se representan con líneas y flechas, con las que se establecen secuencias y jerarquías. Se identifican los contenidos *fuentes*, *enlaces* o *meta* (esto se explica en el apartado de resultados). En la mayoría de los casos, sólo algunos de los contenidos de cada asignatura son los que conforman la red.

Como complemento de este análisis documental se realizó una entrevista semiestructurada al jefe del departamento académico responsable de la coordinación del programa educativo, para confirmar la relevancia y rol de la lectura y la escritura en el perfil profesional, las tareas de lectura y escritura previstas en cada una de las asignaturas identificadas como claves según el análisis reticular, así como su cantidad y naturaleza. Para esta actividad se diseñó un guía de entrevista.

2.2 Entrevistas a Profesores

Las entrevistas a profesores se realizaron con el apoyo de una guía de entrevista que consideraba las siguientes dimensiones: propósitos de la lectura y la escritura en la formación del historiador, tipos de lecturas, géneros de escritura, actividades educativas implementadas, tipos de orientaciones y retroalimentación ofrecida a los estudiantes, dificultades que identifican en sus estudiantes. Las entrevistas fueron realizadas por los investigadores participantes y grabadas y transcritas para su análisis. Las transcripciones fueron revisadas al menos por dos investigadores para garantizar su consistencia. Se entrevistaron 5 profesores (cuatro del Departamento de Historia y una del Departamento de Letras, el cual ofrece el curso introductorio de Redacción especializada). Todos los profesores entrevistados cuentan con varios años de experiencia docente en dicho programa educativo.

2.3 Grupos de Enfoque

Se realizó un grupo de enfoque con nueve estudiantes del último semestre (este programa tiene una duración de 9 semestres). Como señala Vela (2013), el análisis a partir de la discusión grupal y de la estimulación colectiva de recuerdos, sentimientos y actitudes, permite recuperar con mayor fluidez los puntos de vista individuales y colectivos. Este grupo se realizó con la plataforma Meet, ya que por motivos de la pandemia del COVID 19, los estudiantes no estaban asistiendo a las aulas. Los grupos de enfoque fueron conducidos por dos de los investigadores participantes y fueron grabados y transcritos para su análisis.

2.4 Proceso de Análisis

Para el análisis de las entrevistas y del grupo de enfoque, se realizaron *matrices agrupadas conceptualmente* (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014), en la que las filas corresponden a cada uno de los actores educativos entrevistados y las columnas a las categorías de análisis. Las categorías de análisis se obtuvieron tanto deductivamente (a partir de las categorías de la guía de entrevista) como inductivamente (como categorías emergentes a partir de lo expresado por los entrevistados). Las categorías consideradas en el análisis fueron: propósitos de la lectura y la escritura en la formación del historiador, tipos de lecturas más frecuentes, géneros de escritura en los que se ejercitan los estudiantes, orientación sobre los criterios que deben cubrir los documentos escritos, tipo y frecuencia de la retroalimentación ofrecida a los estudiantes, principales dificultades que enfrentan los estudiantes.

Para la integración y análisis de los resultados, se recurrió a *la triangulación*, por ser una estrategia acorde con los objetivos del estudio. Para este estudio, se considerarán dos tipos de triangulación, la metodológica y la de datos, siguiendo la tipología de Denzin y Lincoln (2000). Con la triangulación se busca: confirmar, complementar o refutar. Los planteamientos del plan de estudios se comparan con la visión de profesores y alumnos. De igual forma, las visiones de profesores y alumnos se comparan y confrontan, ya sea para complementar o matizar las diferentes visiones sobre las prácticas de lectura y escritura.

3. Resultados

3.1 El Contexto Institucional

El programa educativo analizado es coordinado por el Departamento de Historia, el cual se conforma por una decena de profesores de tiempo completo, que alternan sus funciones docentes con las de investigación. Algunos de ellos son fundadores de la licenciatura, que inició en el año de 1988. La línea de investigación que trabajan es la historia de México, con énfasis en la historia regional. En su mayoría cuentan con una amplia producción en investigación, consistente en libros y capítulos de libros. Profesores y egresados de este programa han contribuido a la preservación y organización de los principales archivos históricos de la entidad, los que a su vez son una fuente importante de sus investigaciones. Además de colaborar con la licenciatura, los profesores también participan en los posgrados en ciencias sociales y humanidades (maestría y doctorado) de la institución, y en ocasiones imparten cursos a otras licenciaturas.

El contexto antes descrito, favorece que los estudiantes tengan un contacto directo con actividades de investigación, además del involucramiento paulatino que como se verá en el siguiente apartado, es favorecido por el mismo plan de estudios. Es común que algunos estudiantes de la licenciatura colaboren como becarios en los proyectos de investigación de sus profesores. Desde hace poco más de una década, los estudiantes coordinan una revista en donde publican sus trabajos académicos, y en donde también participan como integrantes del comité editorial, junto con algunos de sus profesores. Aunque algunos estudiantes se inclinan más por la docencia y la divulgación de la historia que por la investigación.

3.2 Análisis del Plan de Estudios

El Licenciado en Historia, según el plan de estudios (UAA, 2014), es un profesionista dedicado prioritariamente a la investigación histórica, y de manera complementaria a la difusión y docencia. También se contemplan habilidades para la gestión de proyectos, archivos, organismos de difusión histórica y cultural. El énfasis en la escritura está desde el primer semestre, con la materia "Redacción especializada", que ofrece algunos principios y técnicas que habrán de perfeccionarse y complementarse a lo largo de toda la carrera. De igual forma, la lectura inicia con tres materias clave, que ofrecen técnicas propias del campo profesional: "Análisis de textos históricos", "Análisis de novela histórica" y "Manejo de fuentes" (Ver Figura 1).

Las materias que implican un mayor trabajo de elaboración de productos escritos completos y complejos, son las materias integradoras: "Taller de implementación de la historia", "Taller de Integración I y II".

Para los Talleres de Integración, se asigna a cada estudiante un profesor-tutor (la mayoría miembros del Sistema Nacional de Investigadores¹) para que les brinde asesoría especializada y personalizada, así como de un comité de evaluación (integrado por el profesor tutor y otros dos más). En esta licenciatura también se promueve que los estudiantes elaboren ponencias para presentar en congresos nacionales de estudiantes de este nivel.

La Figura 1 muestra las asignaturas que de manera explícita contemplan tareas de lectura y escritura y sus relaciones. Con un círculo se resaltan las asignaturas que son *fuentes* o *meta*. Consideramos una asignatura fuente aquella que sirve de base y antecedente a una serie de asignaturas, mientras que una meta es aquella en la que se espera confluyan o se integren los conocimientos y habilidades desarrollados en otras previas. Las asignaturas resaltadas con un rombo son aquellas que sirven de vínculo entre varias. Las líneas y flechas representan los vínculos entre asignaturas, que pueden darse entre materias de un mismo semestre o como una secuencia a lo largo de varios semestres. Sólo se incluyen en la figura a las asignaturas en las que se desarrollan mayormente las habilidades lectoras y de escritura (en el entendido de que en prácticamente todas las materias se tienen que leer y escribir algo, por muy elemental que sea).

Son varios los productos que tienen que elaborar los estudiantes a lo largo de sus estudios, siendo el más relevante la tesina, producto de los talleres de integración, de la cual se espera se derive un artículo o capítulo de libro, que deseablemente tiene que ser publicado. La tesina es un género característico de las carreras humanistas (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2015).

3.3 El Punto de Vista de los Profesores y los Estudiantes sobre la Lectura

Todos los profesores de la Licenciatura en Historia valoran la lectura como parte inherente del oficio del historiador y como la principal estrategia para conocer la materia prima de su profesión (archivos, informes, textos especializados, novelas históricas, etc.). Con la lectura se espera que los estudiantes adquieran conocimientos de contenidos históricos, elementos teóricos (teorías sobre la historia y de otras ciencias sociales que apoyan a la historia), elementos metodológicos. Tres de los cinco profesores entrevistados enfatizan el análisis de comprensión (ideas, conceptos, estructura, nexos con otras asignaturas). La lectura ofrece la materia prima para el análisis de los contenidos en clase. En esta licenciatura, la clase expositiva del profesor se alterna con el análisis de lecturas hechas previamente por los alumnos, y en ocasiones con una discusión grupal.

Los profesores señalan algunas dificultades de los estudiantes: falta de hábito de la lectura; renuencia a leer textos completos (en parte porque son textos extensos y en prácticamente todas las asignaturas les encargan lecturas); dificultades para comprender los textos, por carecer de estrategias de lectura y por falta de cultura general. Los profesores reconocen la importancia de las técnicas de lectura y técnicas didácticas para favorecer la comprensión, pero dan más importancia al esfuerzo y la constancia en el trabajo de lectura. La expresión de un profesor es muy elocuente: “yo si prefiero el trabajo de músculo... fortalecer ese músculo de lectura y acostumbrarse a leer estas cosas”. Por lo que señalan los profesores, se entiende que los alumnos aprenden a leer textos históricos, leyéndolos.

Los alumnos coinciden con sus profesores en que las lecturas son un complemento para el conocimiento y análisis de los contenidos de las asignaturas, y enfatizan la función crítica de la lectura (análisis crítico de los textos y de los autores revisados), aunque

¹ El Sistema Nacional de Investigadores es un mecanismo que reconoce la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. Este sistema se ha implementado en México desde 1984 y lo coordina el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (véase <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>).

comentan que no todos los profesores hacen un trabajo de análisis detallado ni todos les dan retroalimentación sobre la comprensión de dichas lecturas. Los estudiantes hacen mención de variadas actividades de lectura practicadas a lo largo de diferentes asignaturas, confirmando lo que se estipula en el plan de estudios. También coinciden con lo expuesto por los profesores en cuanto a la frecuencia de esta actividad, una estudiante lo resume así: “Es demasiado frecuente, la base de nuestra carrera son las lecturas, nuestras fuentes primarias y sin ellas no podríamos hacer lo que hacemos. A diario las hacemos”. En cuanto a las dificultades con la lectura, los estudiantes mencionan que su principal obstáculo ha sido, principalmente en los primeros semestres, los tecnicismos y conceptos especializados, que les costaba trabajarlos comprender. Algunos profesores les brindaron diferentes apoyos para superar estas dificultades, pero otros sólo les solicitaban las evidencias de la lectura. Los estudiantes reconocen la relación existente entre lectura y escritura, un joven los menciona así: “La escritura es como el pasto propio de la lectura, una lectura puede quedar incompleta si no hay una escritura que sintetice o que genere una parte del conocimiento tanto de tu propia cosecha como de las ideas que propone cada autor, creo que es algo necesario e ideal; va de la mano con la lectura para poder plantar tus propios cuestionamientos”.

3.4 El Punto de Vista de los Profesores y los Estudiantes sobre la Escritura

Al igual que con la lectura, en esta carrera se aprende a escribir escribiendo y a lo largo de toda la carrera y en la mayoría de las asignaturas. Un profesor lo expresa de esta manera:

“la escritura no viene de la nada, sino de un trabajo de lectura, un trabajo de reflexión y un trabajo de ejercicio constante, y sobre todo pensar la estructura misma de la escritura, que mis ideas queden claras y que tengan una argumentación suficientemente clara, una redacción clara y precisa, al menos eso pretendo, y que tenga las fuentes de modo tal que permitan justificar eso.”

Tener la capacidad de escribir un artículo o un libro, señala un profesor, “es cuestión de sobrevivencia para el historiador”, por tanto, se ofrecen diferentes orientaciones y apoyos a lo largo de la carrera. Al igual que las lecturas, la escritura se solicita de manera constante en las asignaturas de esta carrera, siendo los trabajos escritos el principal elemento para evaluar a los estudiantes. A los alumnos se les dan orientaciones generales de como presentar un escrito: extensión, estructura, presentar ideas principales, citar fuentes, etc. También se comentan o exponen los criterios que debe cubrir un texto histórico, ejemplificando con algún texto modelo, con énfasis en los textos de investigación, dejando en segundo plano los de divulgación y didácticos. Algunos profesores ofrecen guías puntuales de lo que esperan como trabajo escrito.

En las asignaturas que implican la elaboración de un texto extenso (ensayo, investigación), los profesores mencionan que a los alumnos se les solicitan avances a lo largo del semestre, para revisarlos y corregirlos, señalándoles los aspectos que se deben corregir (ya sea la claridad de las ideas, la congruencia entre ideas, su orden y jerarquía, ortografía, sintaxis, etc., así como elementos metodológicos, como la claridad de los objetivos, los alcances de las preguntas de investigación, su justificación, etc.). Los profesores coinciden en que la mayoría de los estudiantes presentan muchas dificultades para redactar, al inicio de la carrera no saben cómo expresar sus ideas, tienen muchas faltas de ortografía, aunque consideran que finalmente la mayoría de los estudiantes logra desarrollar las habilidades mínimas de escritura.

Los estudiantes coinciden en que la escritura en el campo de la historia es el principal medio para comprobar y compartir el conocimiento. Están de acuerdo en que, al escribir, deben pensar en dos tipos de lectores, uno especializado y el otro, un público más amplio. Una estudiante lo resume así: “Debe existir un equilibrio para que lo entienda tanto alguien académico y alguien no académico, nuestra misión es divulgar la historia de una manera comprensible que puedan entender todas las capas de la sociedad”.

Reconocen la importancia de que sus escritos estén bien fundamentados en diferentes fuentes (archivos, textos, testimonios escritos y orales, etc.), con lo que dan énfasis a la investigación histórica.

En cuanto a las orientaciones sobre lo que debería tener un trabajo escrito, comentan que no hay una manera uniforme de hacerlo, pues si bien algunos profesores dan orientaciones precisas, otros sólo hacen referencia a los aspectos de forma o a ninguna en particular. Así mismo, la retroalimentación recibida a sus escritos depende de la disposición de cada profesor (algunos sí ofrecen comentarios detallados y sobre aspectos de contenido, congruencia de ideas, formato, ortografía, etc.).

Entre las dificultades que los estudiantes mencionan que enfrentan con la escritura, está el procesar y sintetizar toda la información que obtienen en sus investigaciones, el encadenar ideas y oraciones, citar las fuentes, etc. Resulta interesante que se resaltara como una dificultad el estado de ánimo, pero tal vez esto se deba a la situación de confinamiento que enfrentaron prácticamente durante todo el año 2020 (los grupos de enfoque se realizaron en noviembre de 2020), y a la imposibilidad de trabajar en espacios más adecuados, como las bibliotecas y los archivos históricos. Ante esta contingencia, mencionan el apoyo que les han brindado algunos profesores proporcionándoles materiales adicionales.

4. Conclusiones

La aspiración formativa expuesta en el perfil profesional y las redes identificadas en la malla curricular del plan de estudio de la Licenciatura en Historia permite configurar los elementos de una cultura académica particular, en donde la lectura y la escritura (en especial la última), son *prácticas instituidas e instituyentes de la cultura académica* (García Vera, 2011). La cultura discursiva de esta carrera está configurada por los propósitos, prácticas, productos específicos, y todo un conjunto de acciones institucionales que dan apoyo y sirven de controles o elementos de supervisión.

En el programa educativo estudiado, no se fomenta la lectura y la escritura como una habilidad inicial o básica, sino como prácticas de literacidad disciplinar, esto es, atendiendo a requerimientos de un contexto profesional específico, con exigencias discursivas propias de la formación disciplinar, que pretenden aproximar a los alumnos al desempeño profesional, a las actividades investigativas y a asumir el rol de autores y evaluadores de sus propios textos y de sus compañeros (Sánchez Upegui, 2016).

Lo planteado como propósito formativo en el plan de estudios (dimensión formal del currículum) es llevado a la práctica por los profesores, si bien, con diferentes niveles de detalle y con diferentes tipos de acompañamiento a los estudiantes (dimensión real del currículum), y de esto dan cuenta las aportaciones de los profesores entrevistados y los estudiantes que participaron en el grupo de enfoque. El acercamiento metodológico utilizado permitió tener una visión amplia de la propuesta educativa analizada.

El conocimiento de las propuestas curriculares y didácticas en los programas de pregrado, para la promoción de la lectura y escrituras como tareas de inserción en el campo disciplinar de cada carrera, permite identificar aspectos que deben optimizarse para lograr el adecuado desarrollo de estas habilidades, que lo mismo tienen un impacto a lo largo de la formación universitaria, como en su futuro desarrollo profesional y en la eventual realización de estudios de posgrado.

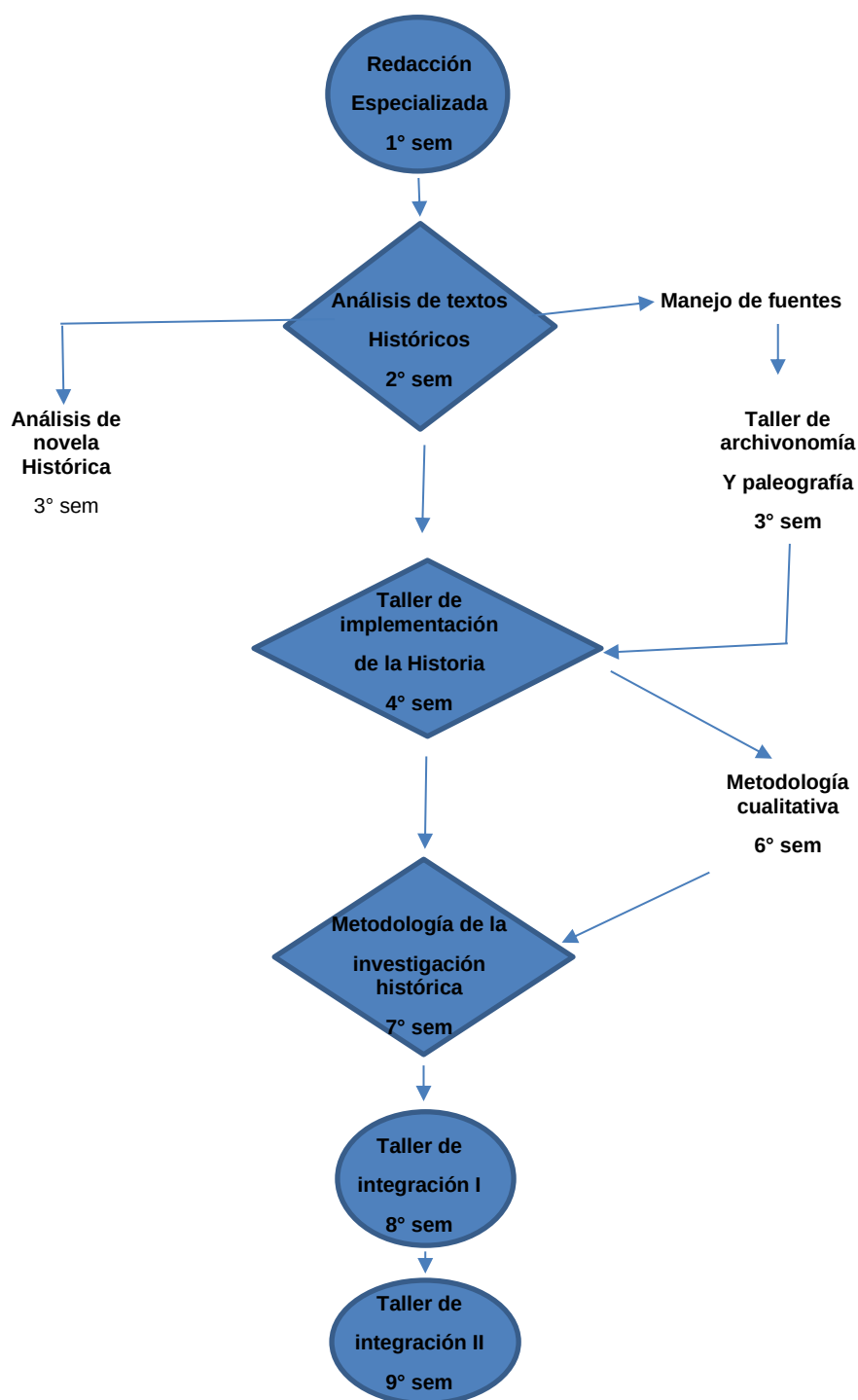


Fig. 1. Redes en el mapa curricular de la Licenciatura en Historia.
Fuente: elaboración propia.

Agradecimientos

La investigación se realizó con recursos del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Agradecemos a Martha Cinthia García Gaytán y Estefany Mariela Hurtado Sedano, por el apoyo brindado durante el trabajo de campo y el proceso de análisis.

5. Referencias

- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2013, 18 (57) Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003
- Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, XXXVI (148), 50-67, disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67 (consulta: 15 de junio de 2020).
- Denzin N, Lincoln Y, (Editores) (2000). *Handbook of qualitative research*, 2nd ed, Thousand Oaks: Sage Publications
- Flores Aguilar, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior* 47 (186), 23-49.
- García Vera, N.O. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, 35, pp. 117-139
- González Corzo, E., Martínez Cuevas, P., Marín Oropeza, D.I., y Bañuelos Capuchino, J.R. (2010). *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación*. Cuaderno Técnico 5. México: CENEVAL
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3° ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Montes Silva, M.E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), 162-178
- Montijano Cabrera, M., y Barrios Espinosa, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32 (8), 289-309.
- Rayas Rojas, L., y Méndez Puga, A. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 17 (75), 123-147.
- Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, México: UNAM-IISUE
- Sánchez Upegui, A.A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*. 13 (2), pp. 200-209
- UAA (2014). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 2014*. México: Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa, en Tarrés, M.L. (Coordinadora) *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: El Colegio de México-FLACSO

***Bullying* no ambiente escolar: Levantamento bibliográfico das publicações nos anais de um Instituto Federal de ensino**

Suzana Rodrigues de Almeida Martire¹, Carla Cristina Rodrigues Santos¹, Bruna Pinheiro dos Santos¹, Leyze Grecco¹, Karine de Souza Santos¹, Raquel Martins Fernandes¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso |
suzzy_rodrigues@hotmail.com; carlarsantos2019@gmail.com;
Brunadosantos9313@hotmail.com; leyzegrecco@gmail.com;
karine.santos@cnp.ifmt.edu.br; raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

| <https://orcid.org/0000-0001-7272-1964>; <https://orcid.org/0000-0002-5608-523X>;
<https://orcid.org/0000-0003-0982-0411>; <https://orcid.org/0000-0003-0725-943X>;
<https://orcid.org/0000-0003-3144-9831>; <https://orcid.org/0000-0002-0317-5389>

Resumo: O ambiente escolar possui em seu lócus, uma diversidade de culturas, religiões, etnias e características que o fazem propício às discriminações e violências, dentre elas está o bullying. O objetivo desse estudo, consiste em investigar publicações dos anais de eventos em um instituto federal, com intuito de identificar, quais pesquisas têm em seu cerne o *bullying* no âmbito escolar como objeto de estudo, buscando em suas singularidades novas nuances sobre esse fenômeno. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo levantamento bibliográfico. Para a coleta de dados, foi pesquisado o corpus documental nos anais dos eventos disponíveis no site de Publicações de um instituto de ensino. As palavras-chaves utilizadas para a seleção dos trabalhos analisados foram “bullying”, “violência escolar” e “conflitos”. Após selecionados, os manuscritos foram classificados em “resumos expandidos”, “artigos completos” e/ou “dissertações de mestrado” e foram também quantificados o gênero da autoria da pesquisa (masculino ou feminino). À luz dessas características já descritas, foram selecionados oito trabalhos. Desse modo, foi possível observar, a variedade de formas e contextos em que o bullying se apresenta, e como sua prática, fica muitas vezes estereotipada em ações consideradas habituais e comuns.

Palavras-chave: Bullying; Violência escolar; Conflitos; Ensino.

Bullying in the School Environment: Bibliographic Survey of Publications in the Annals of a Teaching Institute

Abstract: The school environment has in its locus, a diversity of cultures, religions, ethnicities and characteristics that make it conducive to discrimination and violence, among them is bullying. The objective of this study is to investigate publications from the annals of events in a federal institute, in order to identify, which research has at its core bullying at school as an object of study, seeking in its singularities new nuances about this phenomenon. This is a research with a qualitative approach, such as a bibliographic collection. For data collection, the documentary corpus was researched in the annals of the events available on the Publications website of an educational institute. The keywords used to select the analyzed papers were “bullying”, “school violence” and “conflicts”. After being selected, the manuscripts were classified into “expanded abstracts”, “complete articles” and / or “master's dissertations” and the gender of the author of the research (male or female) was also quantified. In light of these characteristics already described, eight works were selected. Thus, it was possible to observe the variety of forms and contexts in which bullying occurs, and as its practice, it is often stereotyped in actions considered habitual and common.

Keywords: Bullying; School violence; Conflicts.

1. Introdução

O fenômeno denominado *bullying* aumenta a cada dia em nossa sociedade, e tem sido um tema reiteradamente investigado tanto no Brasil como em outros países. O *bullying* escolar tem ganhado destaque após algumas escolas apontarem o aumento de práticas de violências ocorridas no ambiente escolar (Fante e Pedra, 2008).

Diante dessa realidade, as vítimas de *bullying* podem desenvolver sérios problemas de se relacionar, autoestima, insegurança, agressividade, entre outras. Muitas vezes, o ambiente escolar constitui-se como um local propício para a ocorrência de comportamentos agressivos, sofrimento e medo, os quais podem ocasionar graves consequências individuais e sociais, principalmente para os jovens envolvidos (Neto, 2005).

Existem diversos relatos de pesquisas que têm evidenciado os fatores que motivam o fenômeno do *bullying* e com o perfil dos sujeitos (Carvalho, Trufem, & Paula, 2009). Nessa direção Tortorelli, Carreiro e Araujo (2010) apresentam uma associação entre a violência doméstica e a violência escolar.

Em relação ao perfil dos envolvidos, Lisboa, Braga e Ebert (2009), Cristovam, Osaku, Gabriel e Alessi (2010) e Nikodem e Piber (2011) apontaram que o *bullying* está imerso em meninos e meninas e que é necessário que os docentes e demais profissionais da educação fiquem atentos ao que acontece no ambiente escolar. Moura, Cruz e Quevedo (2011), Diorio e Oliveira (2011) e Gomes e Rezende (2011) evidenciaram que a maioria dos agressores é menino e as agressões mais frequentes são as verbais.

Ao relacionarem gênero e *bullying*, Kuhn, Lyra e Tosi (2011) reforçam que meninos estão mais relacionados com o *bullying* direto e meninas com o *bullying* indireto. O primeiro é caracterizado, sobretudo, por agressões físicas, e o segundo envolve agressões mais sutis, manifestando-se geralmente de forma verbal. Sendo assim, o *bullying* pode estar presente nas relações de modo explícito ou de modo mais sutil, podendo ser associado a brincadeiras típicas da idade. Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação saibam identificar para intervir adequadamente (Francisco & Libório, 2009; Silva, 2010).

Destacamos a relevância da ciência e da construção do conhecimento para o combate do fenômeno *bullying* na escola, por isso pesquisas de mapeamento são significativas, procurando superar o desafio de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito. Destacamos algumas pesquisas realizadas, com intuito de elencar mapeamento da produção acadêmica.

Aproximando com o tema dessa pesquisa, temos o trabalho de Manegotto, Pasini e Levandowski (2013), que realizaram uma revisão de artigos científicos sobre o *bullying* escolar. As pesquisadoras encontraram 37 trabalhos, entre 2009 e 2011 e elas identificaram que o fenômeno vem ganhando cada vez mais destaque nas áreas da psicopedagogia, direito e educação física, mas ainda há poucos trabalhos ressaltando a importância do psicólogo no combate ao *bullying*.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo realizar um mapeamento da produção científica do Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, com intuito de identificar, quais pesquisas têm em seu cerne o *bullying* no âmbito escolar como objeto de estudo, buscando em suas singularidades novas nuances sobre esse fenômeno. Para tanto, o corpus documental, constitui-se nos anais disponíveis nos seguintes eventos: IV WORKIF, V WORKIF, VI WORKIF, III CEPEX, X Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Confresa, III Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Confresa (JENPEX), III Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Cáceres (JENPEX). Além dos eventos supracitados, O corpus documental analisado, também foi composto pelas dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/IFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMT). As dissertações foram encontradas na Plataforma Sucupira¹.

¹<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>

As palavras-chaves utilizadas para a seleção dos trabalhos analisados foram “bullying”, “violência escolar” e “conflitos”. Após selecionados, os trabalhos foram classificados em resumos expandidos, artigos completos ou dissertações de mestrado e foram também quantificados o gênero da autoria da pesquisa (masculino ou feminino).

2. Algumas Considerações sobre o Fenômeno *Bullying*

A Lei nº 13.185, em vigor desde 2015, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional (Brasil, 2015).

De acordo com os estudos de Dan Olweus (1993), o *bullying* é definido como um subtipo de comportamento agressivo que gera atos violentos e, na maioria das vezes, ocorre dentro das escolas. Esses podem ser: Verbais; Físicas; Inexistência de palavras ou contato físico; Exclusão intencional de um grupo; Obrigação de cumprir a vontade de outra pessoa.

A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. É avultado citar, que nem toda violência pode ser considerada bullying, mas todo ato de bullying é considerado uma violência (Silva, 2019) ainda conforme a autora, “o bullying se difere por seus aspectos específicos, por sua repetição, intencionalidade, por não ter motivação aparente e por haver desequilíbrio de poder, pois normalmente a vítima não tem condições para se defender” (Silva, 2019, p. 35).

Quanto aos alvos dessa violência, geralmente possuem diferenças em relação ao grupo como: obesidade, deficiência física ou mental, inteligência acima da média, ou déficit de aprendizagem. Lopes (2008) ressalta algumas dicas para identificar os alvos do bullying na escola, sendo essas:

- No recreio, encontram-se frequentemente isoladas do grupo ou perto de algum adulto que possa protegê-las: professor, inspetor, cantineiro;
- Na sala de aula, apresentam postura retraída. Têm extrema dificuldade em perguntar algo ao professor ou emitir sua opinião para os demais alunos. Deixam explícitas suas inseguranças e ansiedades;
- Apresentam faltas frequentes às aulas, com o intuito de fugir das situações de exposição, humilhação e/ou agressões psicológicas e físicas;
- Mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas;
- Nos jogos ou atividades em grupo, sempre são as últimas a serem escolhidas;
- Aos poucos vão se desinteressando das atividades e tarefas escolares – “isso também inclui perdas constantes de seus pertences, especialmente materiais didáticos. Dificuldade e deterioração de desempenho, seja em que idade for”. (Lopes, 2008, p.91);

De acordo com as autoras Abramovay e Rua (2003) a violência escolar é um fenômeno antigo em todo problema social podendo ocorrer, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum, como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno.

A escola surge como um ambiente propício para a ocorrência da violência, por ser contexto de manifestação de muitas diferenças, pois abrange pessoas advindas de diferentes contextos sociais, com diferentes hábitos, formações, constituições, e pela forma como lida com essas diferenças e por ser espaço de “tensões entre o sistema escolar e a expectativa dos jovens” (Abramovay, 2005, p.28).

3. Percurso Metodológico

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2003), recobre um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo diversas formas de análise, e buscando encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e entender seus significados.

No trabalho não desconsideramos as críticas já colocadas por autores em relação à falsa dicotomia quantidade/qualidade (Bauer, Gaskell, 2000; Minayo, 2001). No decorrer da pesquisa, quando se considera importante, os dados quantitativos são explorados e utilizados.

É necessário levar em consideração que os dados quantitativos traduzem a grandeza com que um fenômeno se manifesta, conseqüentemente, sendo uma qualificação dessa grandeza, mas esses dados necessitam ser interpretados qualitativamente (Gatti, 2002). Neste trabalho os dados quantitativos serão considerados, mas em nenhum momento substituirá os qualitativos. Os aspectos sugeridos por estes autores foram considerados para a construção da coleta, análise dos dados e organização do trabalho.

3.1 Procedimentos de Coleta de dados

No presente trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico da produção acadêmica do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). O corpus documental consistiu nos anais dos eventos disponíveis no site de Publicações do IFMT², que consistem nos seguintes eventos: IV Workshop de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFMT Campus Cuiabá (WORKIF³), V Workshop de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFMT Campus Cuiabá (WORKIF⁴), VI Workshop de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFMT Campus Cuiabá (WORKIF⁵), III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Rondonópolis (CEPEX)⁶, X Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Confresa⁷, III Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Confresa (JENPEX)⁸ e do III Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão do IFMT Campus Cáceres (JENPEX⁹).

O corpus documental analisado também foi composto pelas dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/IFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMT). As dissertações foram encontradas na Plataforma Sucupira¹⁰.

As palavras-chaves utilizadas para a seleção dos trabalhos analisados foram “bullying”, “violência escolar” e “conflitos”. Após selecionados, os trabalhos foram classificados em resumos expandidos, artigos completos ou dissertações de mestrado (figura 1) e foram também quantificados o gênero da autoria da pesquisa (masculino ou feminino), (gráfico 1).

² <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/>

³ <https://eventos.ifmt.edu.br/media/upload/files/ANAIS-DO-IV-WORKIF.pdf>

⁴ <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/1/WORKIF/>

⁵ <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/7/WORKIF2019/>

⁶ <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/2/CEPEX/>

⁷ <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/3/XJornada/>

⁸ <https://eventos.ifmt.edu.br/publicacoes/5/JENPEX/>

⁹ <https://eventos.ifmt.edu.br/eventos/10/3JENPEXCACERES/>

¹⁰ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>



Fig. 1: Quantidade de trabalhos selecionados de acordo com os critérios da pesquisa

Foram também classificados de acordo com o contexto escolar (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio ou ensino superior) e a natureza da pesquisa realizada (qualitativa ou quantitativa).

4. Resultados e Discussão

Aqui apresentaremos os dados do mapeamento realizado a partir das publicações do IFMT. No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMT) não foram encontrados trabalhos relacionados com a temática desta pesquisa, já no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/IFMT) foram identificadas 4 dissertações de mestrado. No IV WORKIF não foi encontrado trabalhos relacionados, no V WORKIF foi encontrado 1 trabalho, no VI WORKIF foram identificados 2 trabalhos, no III CEPEX foi encontrado apenas 1 trabalho, na X Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão do IFMT *Campus Confresa*, na III JENPEX *Campus Confresa* e na III JENPEX *Campus Cáceres* não foram encontrados trabalhos sobre o tema desta pesquisa. Ao total, foram identificados 8 trabalhos para a análise nesta pesquisa.

4.1 Dados gerais sobre a produção do IFMT

O quadro 1 apresenta os dados gerais dos trabalhos que compõem o *corpus documental* deste artigo. O Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/IFMT):

Tem por finalidade um trabalho interdisciplinar que agrega as diversas áreas do conhecimento, a fim de atender essa demanda específica e responder às expectativas dos candidatos das diversas áreas de formação (bacharelado, licenciatura e tecnólogos) com interesse em investigar ensino nas suas respectivas áreas de conhecimento (IFMT, s/d).

Nesse sentido, o PPGEEn possui um potencial para pesquisas relacionadas ao *bullying* no ambiente escolar, mas sua primeira turma teve início em 2016, ou seja, é um programa recente, isso pode justificar a quantidade pequena de trabalhos. Em relação aos demais trabalhos, tivemos 2 artigos completos publicados em eventos do IFMT e 2 resumos (Quadro 1).

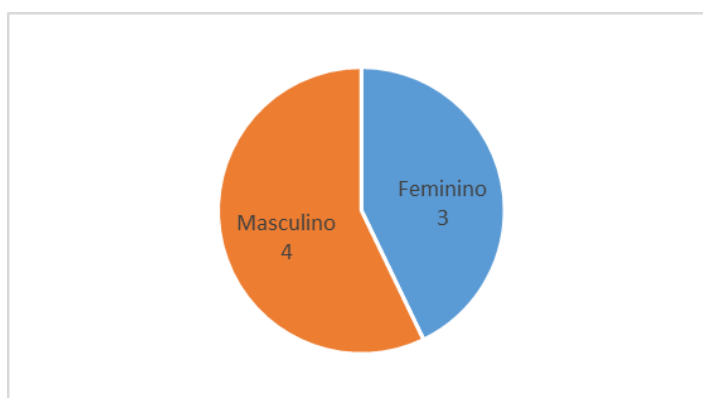
Quadro 1. Trabalhos publicados pelo IFMT relacionados ao Bullying escolar

Código	Título	Tipo	Origem	Ano
Tr01	Jovens vivendo com HIV/AIDS: sentidos a partir de suas vivências no ambiente escolar	Dissertação	PPGen/IFMT	2018
Tr02	A mulher e o ensino-aprendizagem agropecuário: violência e <i>bullying</i> nas vivências e cotidianidades escolares	Dissertação	PPGen/IFMT	2018
Tr03	<i>Bullying</i> , racismo e identidade no contexto escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMT	Dissertação	PPGen/IFMT	2019
Tr04	Violência escolar, <i>bullying</i> e violação de direitos humanos no cotidiano escolar	Dissertação	PPGen/IFMT	2019
Tr05	Relações sociais juvenis no ambiente escolar em duelo com a aprendizagem	Artigo completo	V WORKI F VI	2018
Tr06	<i>Bullying</i> : caminhos para o combate	Resumo	WORKI F VI	2019
Tr07	Construção de um aplicativo para denúncias de <i>bullying</i> no IFMT <i>campus</i> Rondonópolis.	Resumo	WORKI F	2019
Tr08	Xô <i>bullying</i> - construção de um aplicativo para denúncias de <i>bullying</i> no IFMT <i>campus</i> Rondonópolis	Artigo completo	III CEPEX	2019

O gráfico 1 apresenta a proporção dos trabalhos em relação ao gênero da autoria da pesquisa. Para os artigos completos foram considerados os primeiros autores da pesquisa. Podemos observar uma pequena diferença, tendo uma maior produção feita pelo gênero masculino em relação ao feminino.

É importante reforçar que a presença efetiva das mulheres no espaço oficial da ciência é, em termos históricos, muito recente, alcançando algo em torno de um século apenas. Uma inclusão que exigiu das pioneiras coragem e muita perseverança para se defrontar com a tradição (SBPC, 2019).

Gráfico 1. Gênero da autoria



Fonte: Própria autora (2021)

Em relação ao contexto escolar, por meio da leitura dos trabalhos, foi identificado um trabalho relacionado ao Ensino Médio, 5 pesquisas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica¹¹ e 2 com Abordagem Genérica do Contexto Educacional¹².

Quanto à natureza dos trabalhos, identificamos 6 pesquisas com percurso metodológico relacionado a pesquisa qualitativa, como podemos observar nos excertos abaixo:

“O estudo, de viés qualitativo, investigou [...]” (Tr01)

“Trata-se de uma investigação qualitativa que parte de uma diversidade de instrumentos de coleta de dados e informações [...]” (Tr03)

“Tem como eixo metodológico a pesquisa qualitativa” (Tr06)

A Pesquisa qualitativa propicia em sua interioridade, a compreensão do lócus investigado, bem como seu contexto e sujeitos, dispondo em sua transversalidade uma diversidade de técnicas para alcançar o objeto da pesquisa. Seu foco está no contexto subjetivo dos objetos analisados, tentando descrevê-los em suas singularidades e experiências individuais, entre outros aspectos. “As pesquisas qualitativas possuem um caráter compreensivo e interpretativo, sua capacidade de generalização estendendo-se apenas às situações e aos fenômenos similares e possuem caráter descritivo e narrativo” (Mota et al., 2017, p. 6).

A predominância da abordagem qualitativa nos manuscritos supracitados nessa pesquisa, pode-se justificar pelas temáticas pautadas por um contexto sociológico investigativo de violência sistêmica e simbólica, atreladas ao ambiente escolar.

5. Conclusões

O fenômeno denominado *bullying* aumenta a cada dia em nossa sociedade, tem ganhado destaques pois a prática dessas violências tem aumentado no ambiente escolar. Conforme revisão bibliográfica, Fante e Pedra (2008) e Neto (2005), o ambiente escolar tornam um lugar propício para a ocorrência de comportamentos agressivos, sofrimento e medo, os quais podem ocasionar graves consequências sociais e individuais, como: de se relacionar, autoestima, insegurança, agressividade, medo, sofrimento, entre outras.

O mapeamento dessa pesquisa o corpus documental dos anais dos eventos disponíveis no site de Publicações do IFMT, revelou uma quantidade pequena de trabalhos publicados na temática de *bullying* escolar, de modo que tal discussão aponta para um campo fértil para a realização de estudos sobre o fenômeno, pois vem ganhando cada vez mais destaque nas áreas da psicopedagogia, direito e educação física, mas ainda poucos trabalhos ressaltando a importância do psicólogo no combate ao *bullying*.

Observou-se que, em relação ao gênero da autoria da pesquisa uma pequena diferença, tendo uma maior produção feita pelo gênero masculino em relação ao feminino.

Contudo, vale salientar a importância de a escola estar atenta às manifestações dessa violência, trabalhando em políticas de prevenção, uma vez que esse fenômeno tem sequelas psicológicas e físicas dos envolvidos.

¹¹ Trabalhos no contexto escolar de cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante, pós médio etc.), cursos técnicos modulares ou sequenciais, cursos de tecnologia em nível de graduação, ou outras modalidades de educação profissional e tecnológica que ocorrem em instituições de ensino.

¹² Trabalhos que não tratam com especificidade qualquer contexto educacional, escolar ou não escolar, ou seja, trabalhos que lidam com o fenômeno educativo sem fazer referência específica a qualquer espaço ou nível educacional.

6. Referências

- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M.; Rua, M. G. (2003). *Violências nas Escolas: versão resumida*. Brasília/DF: UNESCO.
- Bauer, M. W., Gaskell, G. (Orgs.) (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015). *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Brasília – DF.
- Carvalho, M. R., Trufem, S. F. B., Paula, R. A. C. (2009). O bullying entre adolescentes: estudo de caso em duas escolas particulares na cidade de São Paulo e Campinas. *Pesquisa em Debate*, edição especial.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236.
- Cristovam, M. A. S., Osaku, N. O., Gabriel, G. F. C. P., Alessi, J. R. D. (2010). Atos de bullying entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolesc. Saúde*, 7(4), 46-54.
- Diorio, P. L., Oliveira, R. D. (2011). A intervenção psicopedagógica nas relações interpessoais entre os alunos: uma pesquisa sobre o bullying na escola de ensino fundamental de Cachoeira de Itapemirim. *Revista Científica Indexada Linkania Júnior*, 1(1), 2-30.
- Fante, C., Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Francisco, M. V., Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Franco, N. Cicillini, G. A. (2016) Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Cad. Pes. São Luís*, v. 23, n. 2, mai. Doi <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p122-137>.
- Gatti, B.A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Editora Plano.
- Gomes, A. E. G., Rezende, L. K. (2011). Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11(1), 112-119.
- IFMT. (2020). Apresentação PPGEN. s/d. Recuperado em 11 de novembro, 2020, de <http://ppgen.cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-ppgen/>>.
- IFMT. (2019). *PDI Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023*. Cuiabá: IFMT.
- Kuhn, Q. L., Lyra, L. R., Tosi, P. C. S. (2011). Bullying em contextos escolares. *Unoesc & Ciência – ACHS*, 2(1), 49-62.
- Lisboa, C., Braga, L. L., Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidade de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Lopes Neto. **Diga não ao bullying!** Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. 2 ed. Passo Fundo: Battistel, 2008.
- Manegotto, L. M. O., Pasini, A. I., Levandowski, G. (2013). O bullying escolar no Brasil: uma revisão. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 203-215. São Paulo, SP, maio-ago.
- Minayo, M. C. S. (org.). (2001). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Mota, R., M., F.; Souza., J., A.; Oliveira, P., A.; Neiva, M., A., B.; Almeida, R., M.; Fonseca, S., B. Pesquisa qualitativa em Educação: estudos transdisciplinares do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT). In *Anais Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) 2017*, Salamanca, Espanha:

- Neto, A. A. L. (2005). Bullying — comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, n. 5, suppl. 0, Porto Alegre. Doi <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>.
- Nikodem, S., Piber, L. D. (2011). Estudo sobre o fenômeno bullying em escolas do ensino fundamental e médio da região noroeste do RS. *Vivências*, 7(12), 105-121.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we Know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SBPC. (2019). As mulheres na ciência e as expectativas para o século XXI. Recuperado em 11 de novembro, 2020, de <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/as-mulheres-na-ciencia-e-as-expectativas-para-o-seculo-xxi-3/>
- Silva. A. P. (2010). Percepção de docentes a respeito da prática de bullying na escola. *Revista Facitec*, 4(1).
- Silva, V. C., Gonçalves. Violência escolar, bullying e violação de direitos humanos no cotidiano escolar. / Vanessa Costa Gonçalves Silva. _Cuiabá, 2019.112f.
- Tortorelli, M. F. P., Carreiro, L. R. R., Araujo, M. V. (2010). Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 32-42.

A Banalização do Mal e a Representação dos Discursos de Adolescentes no Combate ao *Bullying*

Karine de Souza Santos¹, Raquel Martins Fernandes¹, Leyze Grecco¹,
Bruna Pinheiro dos Santos¹, Carla Cristina Rodrigues Santos¹ e
Isabel Cristina Silva¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil
karine.santos@cnp.edu.br; raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br; leyzegrecco@gmail.com;
brunadosantos1307@gmail.com; carlarsantos2019@gmail.com; isabel.silva@plc.ifmt.edu.br
| <https://orcid.org/0000-0003-3144-9831>; <https://orcid.org/0000-0002-0317-5389>;
<https://orcid.org/0000-0003-0725-943X>; <https://orcid.org/0000-0002-5608-523X>;
<https://orcid.org/0000-0003-0982-0411>; <https://orcid.org/0000-0003-0280-1322>

Resumo: Este trabalho é um delineamento das produções e ações do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea, do IFMT, com o objetivo de identificar discursos emancipados e também opressores acerca do bullying. Adotou-se a metodologia qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, o qual foi aplicado de forma on-line. Para este estudo, foi feita análise das respostas de uma (01) instituição de ensino em que os alunos responderam: Você tem uma sugestão para acabar com o bullying? Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC), evidenciando a que a linguagem é um componente essencial do cotidiano e se conecta dialeticamente a outros elementos sociais. Utilizou-se como aporte teórico as contribuições sobre a banalidade do mal, de Hannah Arendt, para compreender a dinâmica da perpetuação da violência como um ato de despolitização do homem. Como resultados, as respostas dos estudantes traduzem os discursos simbólicos encontrados no contexto escolar, com respostas que sugerem uma visão crítica sobre a ocorrência do bullying em seu cotidiano, mas também com respostas reprodutoras de violência e opressão das vítimas e também dos agressores. Corroborando com o senso crítico da ADC, o conceito da banalidade do mal, de Arendt, complementou a análise do discurso de ódio dos estudantes diante de situações de bullying e oportunizou reflexões no sentido de fomentar diálogos emancipatórios por meio da consciência das mazelas da sociedade.

Palavras-chave: Bullying; Análise de Discurso Crítica (ADC); Violência; Banalidade do Mal; Ensino.

The Banalization of Evil and the Representation of Adolescent Discourses in Combating Bullying

Abstract. This work is an outline of the productions and actions of the Humanities and Contemporary Society Research Group of IFMT, with the objective of identifying emancipated as well as oppressed speeches about bullying. The qualitative methodology was adopted and the data collection was carried out through a questionnaire with objective and subjective questions, the same was applied online through the use of google forms, it is composed of 13 questions (11 objective and 2 subjective). For this study, an analysis was made of the responses of 01 educational institution, which had the participation of 73 high school students, of this number only 40 students answered the question: Do you have a suggestion to end bullying? The collected data were analyzed through Critical Discourse Analysis (ADC), showing the identification of language as an essential component of everyday life that dialectically connects to other social elements. Hannah Arendt's contributions on the banality of evil were used as a theoretical contribution to understand the dynamics of the perpetuation of violence as an act of depolitization of man. As a result, the students' responses translate the symbolic discourses found in the school context, with responses that suggest a critical view on the occurrence of bullying in their daily lives, but also with responses that reproduce violence and oppression of victims as well as aggressors. Corroborating with the critical sense of ADC, Arendt's concept of the banality of evil complemented the analysis of students' hate speech in the face of bullying situations and provided opportunities for reflections in order to foster emancipatory dialogues through the awareness of society's problems.

Keywords: Bullying; Critical Discourse Analysis (ADC); Violence; Banality of Evil; Teaching.

1. Introdução

Este estudo é um delineamento das produções e ações do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea, do IFMT (GPHSC). O grupo tem se dedicado a estudar o fenômeno do *bullying* desde agosto de 2016 e as pesquisas produzidas corroboram no sentido de fomentar reflexões de forma interdisciplinar, para executar ações de combate ao *bullying* na comunidade escolar.

O GPHSC é registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) há dez anos e a pesquisa “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos estudantes”, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o CAAE: 60165016.0.0000.5165/ Número do Parecer: 2.110.377.

O GPHSC aplicou uma pesquisa em algumas escolas públicas e privadas dos Estados de Mato Grosso e Minas Gerais como forma de identificar como ocorre, como é compreendido e como é combatido o fenômeno do *bullying* entre os estudantes dessas regiões, com vistas ao empoderamento.

A emancipação do sujeito é fomentada por intermédio de atitudes que o colocam como protagonista de suas ações e responsabilidades, para isso, é necessária uma tomada de consciência não só de si e de suas razões de ser, como também das situações de discriminação, injustiça, violência velada e desigualdades da sociedade em que se está inserido.(Harari, 2018)

Com o objetivo de identificar discursos emancipados como também opressores acerca do *bullying*, a pesquisa se delineou metodologicamente em uma abordagem qualitativa, lançando mão da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough, para análise das respostas colhidas.

No ensejo de captar o mundo de significados dos participantes foi aplicado questionário on-line para os estudantes, e este trabalho analisou as respostas da seguinte pergunta: Você tem uma sugestão para acabar com o *bullying*? E as respostas dos estudantes traduzem os discursos simbólicos encontrados no contexto escolar, com respostas que sugerem uma visão crítica sobre a ocorrência do *bullying* em seu cotidiano, mas também com respostas reprodutoras de violência e opressão das vítimas e também dos agressores.

As respostas que reproduzem um discurso de violência sugerem formas de combater o *bullying* por meio de punições, perpetuando a máxima de “combater violência com violência”. O enquadre da ADC proposto por Fairclough (2010) tem o objetivo de “refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (Resende & Ramalho, 2017, p. 35).

Nesse sentido, utilizou-se como aporte teórico as contribuições sobre a banalidade do mal, de Hannah Arendt, para compreender a dinâmica da perpetuação da violência como um ato de despolitização do homem.

1.1 Caracterização do *Bullying*

A escola é cenário de discursos simbólicos que traduzem uma ideologia social. A que se trata neste estudo se direciona para utilização da violência como instrumento de repressão do discurso de empoderamento dos sujeitos.(Paoliello & Fernandes, 2020)

Existem vários tipos de manifestação de violência na escola, dentro da sala de aula o professor e o estudante possuem suas subjetividades, uma síntese particular e individual que se constitui e desenvolve conforme as experiências da vida social e cultura. (Bock et al., 2018).

No cotidiano da vida escolar, realizando atividades nem sempre prazerosas, com um clima institucional nem tanto democrático, algumas relações se tornam mais difíceis, o que não caracteriza um problema, mas é um terreno fértil para geração de conflitos.

Assim, nem todo ato de violência encontrado na escola pode ser denominado de *bullying* (Medeiros, 2012). “Nem toda violência é considerada *bullying*, porém todo *bullying* é uma forma de violência.” (Silva, 2019, p.17).

O *Bullying* é um termo inicialmente estudado por Olweus, na Noruega, em 1993, após o suicídio de 3 adolescentes que vivenciaram sistematicamente tal violência na escola. No sentido de que o termo *bullying* não seja mais uma forma de violência banalizada, faz-se necessário entender como ele se caracteriza e se manifesta. No Brasil, a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, formaliza o tema *bullying* como um “ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, ou entendido como “intimidação sistemática”. (Brasil, 2015, p. 2).

Como toda violência tem o objetivo de causar sofrimento a alguém, com o *bullying* não é diferente, no entanto, ele se caracteriza pela intimidação sistemática e pela repetição do ato de violência em situações em que há desequilíbrio de poder.

Dessa forma, as situações de *bullying* não são somente decorrentes da sociedade, mas uma reprodução das dinâmicas que se estabelecem em seu interior, se fosse unicamente uma consequência dos problemas sociais, a escola se isentaria de refletir e agir sobre os processos de produção e enfrentamento dos conflitos. A violência na escola não é nova, inicialmente eram empregados castigos corporais e rígida disciplina, atualmente é diversificada que vai desde o atentado à própria vida, vandalismo, insultos, xingamentos a um estado de ameaça constante dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. (Abramovay, 2006)

1.2 A Banalidade do Mal

O conceito de banalidade do mal é encontrado na obra Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal (1983), de Hannah Arendt. Nessa obra, a autora não se desdobra em fazer uma teoria filosófica em torno do conceito, mas sim uma “formulação do problema do mal” (Souki, 1998, p. 12) e sua influência na subjetividade humana em tempos totalitários, que pode se estender ao cenário político e social dos dias atuais.

O mal, para Arendt, com base epistemológica em Kant, não é algo inerente ao homem, não faz parte da sua natureza, senão o homem seria essencialmente mal, deixa de lado a visão antológica do termo e se preocupa em entender as contingências em que o indivíduo pratica o mal. (Souki, 1998).

Para entender as contingências do surgimento do mal, é necessário compreender o conceito de liberdade para Arendt. Ela entende que a liberdade “está na autonomia da vontade” (Souki, 1998, p. 44), ou seja, o ser humano tem o potencial de sempre iniciar novas alternativas e novas proposições diante dos desafios diários, “a liberdade se refere à capacidade humana de iniciar, já que o homem mesmo é o começo.” (Souki, 1998, p. 44).

Nesta tratativa, quando se discute liberdade, trazemos à tona também o “conflito do bem e o mal moral”. (Souki, 1998, p. 44-45). Arendt descreve que a existência dos dois é fato no cotidiano, no entanto, a condição para se resistir ao mal reside no exercício de pensar sistematicamente sobre si mesmo em um determinado contexto, avaliando as próprias particularidades e as dos outros, a isso ela denomina como o surgimento do juízo, “capacidade que julga particularidades sem subsumi-las a regras gerais”. (Souki, 1998, p.10).

A liberdade do pensamento, bem como o desenvolvimento de um juízo para combater o mal perecem em nossa sociedade contemporânea, pois a busca pelo poder se torna uma questão hegemônica e ideológica, um totalitarismo velado, não para o domínio dos homens e sim para a “anulação da individualidade e da espontaneidade, de forma que seja eliminada a capacidade humana de iniciar algo novo com seus próprios recursos” (Souki, 1998, p. 12), um processo de coisificação do homem.

Neste sentido, vivencia atualmente, como nos tempos de Arendt, a banalização do mal. O uso do banal não pode ser confundido com o estar acostumado a conviver com a violência, mas sim, pelo fato do mal estar intrínseco em contingências históricas. A banalidade seria uma forma de perceber a realidade de forma superficial, com o objetivo de omitir o “verdadeiro escândalo” (Souki, 1998, p. 62): o homem despersonalizado, coisificado.

O mal foi estudado por Arendt porque, para entendê-lo, precisamos pensar no conceito de liberdade como elemento de transformação na nossa sociedade. Fomentar o protagonismo jovem para reflexão das situações de *bullying* dentro de um sistema de garantia de direitos é uma ação promotora da autonomia do pensamento e da consciência política.

2. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa. Por meio dela pretendeu-se examinar, entender e esclarecer discursos emancipados e também opressores acerca do *bullying*, com vistas a propor interpretações e ações que compreendam e combatam esse tipo de violência na escola.

A pesquisa qualitativa se preocupa em investigar o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço que não pode ser reduzido à operacionalização das variáveis”. (Minayo, 2012, p. 21-22).

A utilização do método qualitativo justifica-se pela demanda de observar os indivíduos em seus cenários relacionais de forma espontânea, com o objetivo de entender o jeito como as relações naturalmente se expressam e descrever sobre o que é importante para os indivíduos, como pensam sobre suas ações e as dos outros. (Mota, 2017).

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, o mesmo foi aplicado de forma on-line, por meio do uso do google forms, após, o devido aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável do estudante. O questionário era composto por 3 questões (11 objetivas e 2 subjetivas). Para este estudo foi feita análise das respostas de 01 instituição de ensino, que tinha o quantitativo de participação de 73 estudantes do ensino médio. Deste número, somente 40 estudantes responderam à pergunta: Você tem uma sugestão para acabar com o *bullying*?

O uso do questionário dentro da pesquisa qualitativa possibilita a apreensão das percepções dos entrevistados acerca da realidade que os cerca, “o objetivo da entrevista qualitativa é ouvir e compreender o que os entrevistados pensam e dar a eles a voz pública”. (Mota, 2017, p. 20).

Os dados coletados serão analisados por intermédio da Análise de Discurso Crítica (ADC), que foi desenvolvida por Norman Fairclough e se baliza na identificação da linguagem como componente essencial do cotidiano que se conecta dialeticamente a outros elementos sociais. (Resende & Ramalho, 2017).

A ADC é um método utilizado na pesquisa social e é também uma corrente teórica. Preocupa-se com a análise de discursos do cotidiano e oportuniza o pesquisador a:

Refletir sobre os problemas sociais e, principalmente, questionar a existência de pessoas que vivem em situação de inóxia, enquanto outras em contexto de abundância. Assim, o pesquisador crítico carrega a missão de se preocupar com um trabalho de investigação que possa contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas que se encontram em situação de desigualdade social. (Mota, 2017, p. 27).

Em um primeiro momento, na ADC, identificam-se no discurso as falas de injustiça social, para posteriormente elencar os problemas, construindo formas de emancipação por meio da contestação da realidade macrosocial sob a ótica da criticidade. (Mota, 2017). Para pesquisadores do discurso, a perspectiva funcional do uso da linguagem traduz as interações sociais e as estruturas que confirmam ou contestam as hegemonias. Assim, a ADC é uma abordagem transdisciplinar que rompe barreiras epistemológicas, aproximando teorias em torno da análise dos discursos sociais. (Resende & Ramalho, 2017).

Posto isso, para a operacionalização da ADC, Fairclough (2010) propôs um enquadre técnico de seu método por meio de estágios. A primeira ação para análise crítica é o movimento de identificar um tema de pesquisa em que se articulem e/ou se evidenciem problemas sociais, apontando eventos que se relacionem com a política nacional e fatos globais.

O segundo estágio é a identificação de como as práticas sociais estão estruturadas e como essa organização evidencia assimetrias de poder. Para tal, o autor aponta a necessidade de proceder com alguns passos:

O primeiro passo consiste em analisar as relações dialéticas entre semiose e outros elementos: ordens de discurso e outros elementos da prática social, bem como textos e outros elementos dos eventos. O segundo passo versa em selecionar textos, focalizar e categorizar para a análise deles à luz da constituição do objeto de pesquisa apropriado. O terceiro implica desenvolver a análise de textos de forma interdiscursiva e semiótica/linguística. (Mota, 2017, p. 24).

O terceiro estágio, após o exercício de reflexão de como as assimetrias de poder estão enraizadas nos discursos e eventos das práticas sociais, é a etapa de questionar qual é o interesse por trás do problema não resolvido. O quarto estágio é a identificação de discursos que apontam a superação dos obstáculos elencados no segundo estágio.

Os problemas sociais cotidianos são preocupações fundamentais do pesquisador, este reflete sobre as mazelas do dia a dia, contextualizando situações de desigualdade social, econômica e cultural de nossa realidade, por isso, o foco na melhoria da qualidade de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade é uma missão do pesquisador, que, de forma multidisciplinar, valoriza os diversos olhares sobre o mesmo problema. (Mota, 2017).

A apresentação da análise dos resultados dos dados colhidos na pesquisa irá refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, influenciadas pelo processo de globalização, objetivando repensar formas de produção de um discurso emancipatório que rompa com paradigmas cristalizados. (Resende & Ramalho, 2017).

3. Análise dos Resultados

Em resposta ao questionamento: *Você tem uma sugestão para acabar com o bullying?* foi identificado que entre os adolescentes entrevistados a punição e atos de violência ainda permanecem como a única solução para combater formas de *bullying*, e diante desse fato, questiona-se: quais problemas sociais os discursos de violência traduzem?

Ao todo, 40 estudantes responderam às perguntas, dentre essas respostas, 13 apresentaram um discurso de ódio e 27 apontam uma perspectiva de um novo olhar para o problema do *bullying* baseado na resolução coletiva do problema.

3.1 A Naturalização da Violência

“Acho que isso é de criação de cada um, não há uma receita para acabar com as ofensas e humilhações”.

O entrevistado, nessa frase, conclui que não existe nenhuma forma de acabar com o *bullying* na escola, porque isso é uma postura individual, que se aprende desde pequeno e não muda.

Outro entrevistado respondeu: *“As pessoas receberam ensinamentos desde o início sobre o certo e o errado”.*

As duas visões acerca do fato de “combater o *bullying*” apresentam um discurso pautado na naturalização da violência como algo intrínseco ao homem e suas relações sociais. O homem convive com cenas de violência desde muito tempo, mas essa convivência não deve ser algo afável aos olhos, a postura de indignação sempre há de existir.

A violência surge quando não há diálogo (Abramovay, 2006). Opiniões podem divergir, no entanto, uma não sobressai à outra, pois cada um traz consigo percepções dos fatos de forma diferente. Na fala de Arendt, o diálogo é um ato político, um ato de compreensão e uma ação frente ao desafio, pois o homem em estado de liberdade cria novas possibilidades. (Souki, 1998).

O discurso dos entrevistados reflete as ideologias da sociedade atual. Em um contexto neoliberal existe a busca pela realização dos objetivos particulares em detrimento dos coletivos, para isso se dissemina um discurso fatalista acerca da violência, almejando a concordância e a submissão, mantendo o controle e produzindo injustiças sociais.

A naturalização da violência mantém as assimetrias de poder, quando refere-se ao *bullying*, essas violências se apresentam em sua maioria como incivilidades: uma brincadeira sem graça, a exclusão de um colega de uma classe social vulnerável dos trabalhos em grupo, piadas, ofensas. (Silva, 2019).

Não é uma violência física, é a violência velada e sistemática da intolerância ao diferente, e na ideologia neoliberal é algo que não pode ser combatido, o que é diferente permanecerá sendo repudiado, busca-se a homogeneidade de um povo que sempre vai ser heterogêneo, criando um terreno fértil à continuidade de atos de violência.

“Quem te zoar, bate até sair sangue do nariz, assim será zoad”;

“Extermínio”;

“Pena de morte”.

Discursos ressoam o mal inculcado, naturalizam a violência e perpetua-se o discurso de ódio. O combate do mal com o mal é a ponta do iceberg de uma estrutura social que cria a necessidade de controle para a manutenção da ordem e poder, produzindo assim uma ir(realidade) de uma violência como fatalidade da vida, em que nada pode ser feito, a não ser reproduzir o ódio (violência).

3.2 Sujeitos Heterônomos e Vazio do Pensamento

“Isso depende da sociedade” “Não faço ideia”

Uma resposta descreve que o combate ao *bullying* depende da sociedade e a outra relata não saber o que fazer para combater. Mesmo não indicando nenhuma ideia para trabalhar o *bullying* em sua escola, o discurso representa ideologias de poder.

A heteronomia acontece quando o sujeito obedece cegamente ao discurso vindo de fora para tomada de suas decisões e terceiriza a responsabilidade de controlar a sua vida, de “determinar-se a si mesmo”. (Souki, 1998, p. 5).

O ser heterônomo é consequência de uma conjuntura social que necessita controlar para manter o poder, isso resulta em um sujeito com vazio de pensamento.

Ao proteger os indivíduos contra os perigos da investigação, ensina-os a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta passam a prescrever em determinada época para uma determinada sociedade – essa ausência induz ao conformismo. Essas são as contingências que obrigam o homem a não pensar e, ao mesmo tempo, a se submeter. (Souki, 1998, p. 123).

O vazio do pensamento é resultado da coisificação do homem, transformado em uma massa atomizada e amorfa que não tem consciência da sua realidade e dos reais problemas por trás dos fatos cotidianos.

A escola como espaço institucionalizado e controlada por ideologias de poder, em pequenas ações não estimulam a liberdade de pensamento autônomo:

“As nossas escolas se preocupam muito com vestimentas ao invés de se ligarem nas relações sociais entre os alunos”.

Essa resposta demonstra um exemplo de pequena ação cotidiana de opressão dos estudantes, a escola se preocupa com a vigilância das vestes e não com as interrelações. A adolescência é uma fase de descoberta da própria identidade, um broche na camiseta do uniforme demonstra uma personalidade, e essa necessidade de ser diferente do comum faz parte do processo identitário. Portanto, no discurso, encontramos a necessidade de homogeneizar o estudante como forma de controle, como também o desvio de problemas mais estruturais (potencialização do diálogo para convivência social) para elementos desnecessários no momento.

E quando o sujeito é submetido ao processo de heteronomia do pensar, ele se isenta de qualquer responsabilidade no combate ao *bullying*, como se essa violação de direitos tivesse que ser resolvida somente por outras pessoas que não seja ele.

“Minha sugestão teria que ter mais conversas com discentes para que amenize a situação”.

“Penalidades, cobranças, cuidados e mais atenção de todos, talvez colocando monitores em sala para supervisionar”.

Nessa fala fica muito claro o vazio de pensamento, de acordo com os postulados de Arendt. No cotidiano da escola existem conflitos o tempo todo, o “jogar” a responsabilidade de controlar qualquer desentendimento para monitores não estimula a própria capacidade do adolescente em solucionar conflitos e cria-se um indivíduo heterônomo. O isentar-se da responsabilidade é um movimento particular do indivíduo que não surge do nada, mas de discursos cotidianos que não estimulam a autonomia, portanto, os discursos aqui apresentados não representam somente as falas dos entrevistados, mas sim de uma sociedade com seus objetos de controle como um todo.

3.3 Discursos Emancipadores

“Realização de palestras que promovam mais aproximação do público discente com estes temas, bem como a externalidade destas questões em debates abertos a questionamentos. Também a criação de um grupo de apoio que passou por este tipo de problema, com acompanhamento filosófico, sociológico e psicológico”.

“A conscientização da sociedade como um todo, principalmente das crianças, para que aprendam a lidar com as diferenças de outrem”.

As duas contribuições dos entrevistados apontam um discurso emancipatório, com proposições contextualizadas. As respostas apontam que o *bullying* precisa ser combatido de forma multidisciplinar e com todos os públicos, oportunizando espaços de falas para todos, e demonstram, principalmente, um entendimento sobre o real problema do *bullying*: a intolerância ao diferente.

Em uma luta de resistência, muitos atores sociais têm se dedicado a estudar os problemas sociais por trás dos discursos, e respostas como estas traduzem esforços de um coletivo que busca contribuir com uma sociedade mais igualitária.

4. Considerações Finais

As representações subjetivas de um coletivo acerca do mundo em que se vive e das suas relações com ele são um terreno fértil para identificação de injustiças sociais, sendo um problema a ser investigado. Assim, este estudo propôs-se a identificar discursos emancipados e também opressores acerca do *bullying* e tal investigação foi viabilizada metodologicamente através da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa oportunizou a investigação do mundo de significados dos indivíduos, e aqui utilizou-se da Análise de Discurso Crítica como ferramenta para entender esses significados, porque contribui com uma visão contextualizada dos problemas sociais. A ADC possibilitou que este estudo ultrapassasse a barreira do discurso como palavras emitidas para discursos que traduzem histórias de desigualdade social, injustiças e sofrimento.

Corroborando com o senso crítico da ADC, o conceito de banalidade do mal, de Arendt, complementou a análise do discurso de ódio dos estudantes diante de situações de *bullying* e oportunizou reflexões no sentido de fomentar diálogos emancipatórios através da consciência das mazelas da sociedade.

Os pressupostos da pesquisa qualitativa, oportunizam perceber a realidade em suas subjetividades diferenciadas, voltando o olhar para um homem que é integral, mas no entanto, o pesquisador com suas percepções próprias, pode incorrer no risco de pontuar olhares que traduzem mais a si do que a realidade vivenciada, por isso se faz necessário a utilização de metodologias e técnicas em investigação qualitativa que dão a propriedade de ciência ao conhecimento qualitativo. Esse estudo percorreu um pouco sobre a técnica da ADC como uma técnica de análise de dados qualitativos, oportunizando uma análise sistematizada de discursos.

Com o estudo foi possível identificar possibilidades de mudanças na realidade escolar, estas advindas de ações coletivas e interdisciplinares, pautadas no protagonismo jovem como forma de contextualizar a temática da violência escolar de acordo com a realidade local e assim possibilitar formas de mitigação da mesma, através da formação de estudantes críticos acerca da sua realidade, viabilizando assim, a leitura das situações de dominação social e despolitização do homem.

Este tema não se esgota aqui, outras reflexões são necessárias para que todos se mantenham críticos aos acontecimentos cotidianos, em uma tentativa de não se afogar no mar de ideologias inculcadas em nós o tempo todo.

5. Referências

- Abramovay, M. (2006) . *Cotidiano das escolas: entre violências* . UNESCO .
- Bock, A.M.B., Furtado, O., Teixeira, M. de L. T. (2018). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* . (15 ed.) . Saraiva .
- Brasil. (2015). *Programa de Combate à Intimidação Sistemática*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
- Fairclough, N. (2010). *Discurso e mudança social* . Universidade de Brasília.
- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das Letras.
- Medeiros, A.V.M. (2012). *O fenômeno bullying: (in) definições do termo e suas possibilidades*.
 Dissertação (Mestrado em Sociologia), Ciências Humanas, Universidade Federal de Goiás.
- Minayo, M.C. de S. (2012). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. (21 ed.). Vozes.
- Mota, R.M.F. (2017). *Violação dos direitos humanos e bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos*. IFMT.
- Paoliello, S.R. & Fernandes, R.M. (2020). *Representações discursivas de adolescentes no combate ao bullying*. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8927>
- Resende, V. de M. & Ramalho, V. (2017). *Análise do Discurso Crítica* (2o ed). Contexto.
- Silva, V. C. G. (2019) *Violência Escolar, Bullying e Violação de Direitos Humanos no Cotidiano Escolar*. IFMT.
- Souki, N. (1998). *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. UFMG.

Abordagem, projeto e métodos de investigação qualitativa em contexto educacional

Rafael Sousa Santos¹, Clara Pimenta do Vale², Barbara Bogoni³, Poul Henning Kirkegaard⁴

¹ Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal | rfl.ss.santos@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6220-2631>

² Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal | clara_vale@arq.up.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3426-7304>

³ School of Architecture Urban Planning Construction Engineering, Politecnico di Milano, Italy | barbara.bogoni@polimi.it | <https://orcid.org/0000-0002-2597-3373>

⁴ Department of Engineering, Aarhus University, Denmark | phk@eng.au.dk | <https://orcid.org/0000-0003-1413-8193>

Resumo: Pretende-se com este artigo apresentar os resultados de uma revisão bibliográfica de tipo narrativo, tendo como foco a definição metodológica de uma investigação qualitativa em contexto educacional. Para isso, são identificados os principais elementos relativos à definição metodológica, os seus diferentes tipos e particularidades, assim como os critérios de seleção a considerar. Este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte é considerada a abordagem de pesquisa, enquanto plano geral que conduz a investigação, referindo os tipos de abordagem existentes e as suas características específicas do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico. São depois apresentados três critérios a considerar na seleção da abordagem. Por fim é referido um conjunto de particularidades das abordagens de tipo qualitativo. A segunda parte é dedicada ao projeto de pesquisa, entendido como estrutura lógica do estudo, referindo os diferentes tipos e as suas características. São depois apresentadas as estratégias de pesquisa frequentemente adotadas em estudos qualitativos, assim como os critérios de seleção. Por fim é aprofundada a estratégia de estudo de caso, tendo em conta a sua importância em estudos em contexto educacional, passando pelos aspetos que devem ser considerados na sua definição. Na terceira parte são considerados os métodos de pesquisa, referindo os diferentes procedimentos mais seguidos em estudos qualitativos, os tipos de evidência e exemplos. De seguida são assinalados três aspetos a ter em consideração na definição dos métodos de recolha e registo de dados. Por fim, é reunido um conjunto de recomendações para o processo de análise e interpretação de dados.

Palavras-chave: Investigação Qualitativa; Estratégia de Estudo de Caso; Métodos de Pesquisa; Investigação em Contexto Educacional; Definição Metodológica.

Qualitative Research Approach, Design and Methods in Educational Setting

Abstract: With this article it is intended to present the results of a narrative bibliographic review, focused on the methodological definition of a qualitative research in educational setting. For this, the main methodological elements are identified, their different types and particularities, as well as the selection criteria. This article is organized in three parts. In the first part, the research approach is considered, as a general plan that conducts the investigation, referring to the types of approach that exist and their specific characteristics from an ontological, epistemological and methodological point of view. For the selection of the type of approach, three criteria are presented. Finally, some of the particularities of qualitative approaches are pointed out. The second part is dedicated to the research design, understood as the logical structure of the study, referring to the different types and their characteristics. The research strategies frequently adopted in qualitative studies are then presented, as well as the selection criteria. Finally, taking into account its importance in studies in an educational context, the case study strategy is deepened, mentioning its particularities and the aspects to be considered in the definition process. In the third part, the research methods are addressed, referring to the different procedures most followed in qualitative studies, the types of evidence and some examples. Three important aspects are then highlighted for the definition of data collection and recording methods. Finally, a set of recommendations for the data analysis and interpretation process is presented.

Keywords: Qualitative Research; Case Study Strategy; Research Methods; Research in Educational Setting Research; Methodological Definition.

1. Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica de tipo narrativo, tendo como foco a definição metodológica de uma investigação qualitativa em contexto educacional, isto é, considerando os processos de ensino e aprendizagem (Hatch, 2002). Para isso, são identificados os principais elementos metodológicos – i.e. a abordagem, o projeto e os métodos de pesquisa –, os seus diferentes tipos e particularidades, assim como os critérios de seleção a considerar.

Espera-se que a descrição detalhada dos procedimentos e etapas metodológicas essenciais, elaborada a partir de um conjunto de autores de referência – como John Creswell (1994), Robert Yin (1984; 2011) ou Sharan Merriam (1998; 2009) – possa contribuir para informar e apoiar a definição metodológica de novos estudos qualitativos, em particular no contexto educacional.

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte é considerada a abordagem de pesquisa, tendo em conta os seus diferentes tipos e os critérios de seleção, e termina com a enunciação de um conjunto de particularidades das abordagens qualitativas. Na segunda parte é abordado o projeto de pesquisa, onde se referem as diversas estratégias utilizadas em investigação qualitativa, as suas características e critérios de seleção. É depois aprofundada a estratégia de estudo de caso, dado a sua importância na investigação em contexto educacional. A terceira e última parte é dedicada aos métodos de pesquisa, partindo dos procedimentos de recolha e registo para os de análise e interpretação.

2. Abordagem de Pesquisa

2.1 Definição

A abordagem de pesquisa ou o *research approach* é o termo usado para designar o plano geral que conduz a investigação. Existem três tipos de abordagens: abordagens quantitativas (QUAN), qualitativas (QUAL) e métodos mistos ou *mixed methods* (MM). É possível fazer uma primeira distinção entre abordagens QUAN e QUAL pelo tipo de dados que utilizam. Enquanto nas abordagens QUAN se recolhe, regista, analisa e interpreta dados mensuráveis numericamente, as abordagens QUAL são dependentes de “evidência não numérica, seja esta verbal (oral ou escrita), experiencial (filmagens ou notas), ou relacionada com artefactos (objetos, edifícios, espaços urbanos)” (Groat & Wang, 2013, 69).

As diferenças entre abordagens QUAN e QUAL são no entanto mais substanciais. John Creswell (1994) distingue as duas a partir das suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, como referido na tabela 1. Ontologicamente, as abordagens QUAN assumem a realidade como sendo única e objetiva, enquanto as abordagens QUAL entendem a realidade como sendo múltipla e subjetiva. Epistemologicamente, as abordagens QUAN não consideram a interação do investigador como o objeto de estudo, ao contrário do que acontece nas abordagens QUAL. Por fim, metodologicamente, as abordagens QUAN são geralmente baseadas num método lógico-dedutivo, enquanto as abordagens QUAL seguem um método lógico-indutivo.

Apesar desta dicotomia, Creswell (2014) refere que as abordagens QUAN e QUAL não devem ser entendidas como categorias rígidas, uma vez que usualmente se utilizam num mesmo estudo, seja este de que tipo for. Os estudos tendem assim a ser “mais quantitativos” ou “mais qualitativos”. As abordagens MM, por sua vez, particularizam-se por associarem as características das aproximações QUAN e QUAL. Apesar de determinados autores entenderem as abordagens MM unicamente pela dimensão metódica, isto é, relativo aos métodos de recolha, registo, análise e interpretação de dados, elas são mais do que isso (Tashakkori & Creswell, 2007a).

Para além dos métodos combinados, são também integradas as diferentes concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas, de modo a tirar partido dos pontos fortes e minimizar as limitações de cada abordagem.

Tabela 1. Abordagens de pesquisa – adaptado de J. Amos Hatch (2002, 13).

Abordagem de pesquisa	Ontologia (natureza da realidade)	Epistemologia (relação do investigador com o conhecimento)	Metodologia (processo de obtenção do conhecimento)
Quantitativa	a realidade é objetiva e única	o conhecimento é independente do investigador	métodos dedutivos
Qualitativa	a realidade é subjetiva e múltipla	a visão do investigador e dos participantes é determinante	métodos indutivos
Métodos mistos	a realidade é objetiva ou subjetiva	o conhecimento pode ou não estar vinculado ao investigador	ambos

2.2 Critério

Creswell (in Borrego, Douglas, & Amelink, 2009) enuncia três critérios para a definição do tipo de abordagem: i) a natureza do problema de pesquisa; ii) a área de formação e a experiência do investigador; iii) o destinatário da investigação ou a audiência.

Segundo John Dewey (in Abbagnano, 1984), o problema é a declaração de uma situação que não tem um significado único ou que inclui alternativas – “em geral, qualquer possibilidade de uma alternativa” (1984, 796) – e que constitui o ponto de partida para qualquer indagação. Difere então da problemática, que se define como “reunião ordenada ou sistemática de problemas” (1984, 796). Creswell (2014), por sua vez, define o problema de pesquisa como uma questão ou uma preocupação a ser abordada. O problema de pesquisa pode surgir de um vazio na literatura, de conflitos entre resultados identificados na literatura, ou simplesmente de tópicos abordados de modo negligente.

Como segundo critério, Creswell (2014) refere a necessidade de ter em conta a área de formação e a experiência pessoal do investigador. Para um investigador com conhecimentos em “escrita técnico-científica, estatística, software de processamento de dados QUAN” e que recorra frequentemente a bibliografia suportada por evidência QUAN, será mais conveniente que escolha uma abordagem QUAN (2014, 51). No caso de investigadores que estejam acostumados a escrever em registo literário, com experiência em condução de entrevistas ou processos de observação em campo, estarão mais aptos a seguir uma abordagem QUAL. O investigador que decida utilizar uma abordagem MM, deve ter familiaridade com aspetos das abordagens QUAN e QUAL e dispor de tempo e recursos, uma vez que implicará processos complexos de recolha e análise de dados. No caso de investigações conduzidas por estudantes, Creswell (2014) recomenda a estes que considerem também as abordagens habitualmente seguidas pelos seus orientadores científicos.

A mesma questão se coloca em relação ao terceiro critério, a audiência a que se destina a investigação. Como refere Creswell (2014, 51), os investigadores escrevem para uma audiência específica, como “editores e leitores de revistas científicas, júris e comités científicos de faculdades, participantes de conferências ou colegas investigadores”. Nesse sentido, a tendência dessa audiência para abordagens QUAN, QUAL ou MM deve ser tida em conta.

2.3 Particularidades

As abordagens QUAL são um tipo de estudo historicamente vinculado à antropologia, sociologia e às humanidades, com a particularidade de lidarem maioritariamente com formas de dados não-numéricas ou evidência empírica (Salkind, 2010). Como já foi referido, do ponto de vista ontológico as abordagens QUAL concebem a realidade como subjetiva e múltipla, isto é, a natureza do real não é independente do sujeito individual e coletivo – é gerada, de facto, através da interação social, pelo que é circunstancial e, portanto, mutável (Salkind, 2010).

Do ponto de vista epistemológico, as abordagens QUAL têm um carácter interpretativista (Hatch, 2002), na medida que cabe ao investigador interpretar o significado dos dados recolhidos. Assim, o investigador assume um papel fundamental numa abordagem QUAL, seja como observador passivo – uma vez que os principais dados são diretamente recolhidos e filtrados pelo próprio, “contaminando” o processo com os seus valores e identidade (Salkind, 2010) – seja como observador participativo – interferindo ativamente no objeto de estudo.

Outro especto das abordagens QUAL, como refere Robert Yin, é a alteração do conceito de generalidade – característico das abordagens QUAN – pela transferibilidade. O investigador, através de uma descrição detalhada e minuciosa do contexto específico, permite ao leitor fazer conexões entre o estudo e a sua própria situação. Por outro lado, atendendo ao carácter subjetivo-interpretativo deste tipo de abordagem, a documentação exhaustiva dos procedimentos de recolha, registo, análise e interpretação de dados deve também ser também elaborada, com vistas à confiabilidade ou *reliability* da investigação.

Do ponto de vista metodológico, Creswell descreve as abordagens QUAL como sendo “multifacetadas” (por serem indutivas e dedutivas), “simultâneas” (por não seguirem uma sequencialidade linear nos processos de recolha, registo, análise e interpretação de dados) e “interativas” (pelo carácter abrangente, flexível e emergente dos procedimentos do estudo). É justamente a dimensão interativa da abordagem QUAL que grande parte dos autores sublinha como sendo uma importante particularidade deste tipo de estudo. Ao contrário da natureza usualmente fixa e pré-determinada das abordagens QUAN, a natureza das abordagens QUAL caracteriza-se pela abertura, flexibilidade e “emergência” dos seus procedimentos em função das “realidades do ambiente [em estudo]” (Hatch, 2002).

É por isso comum que as questões de pesquisa sejam refeitas no decorrer de uma investigação QUAL, que os métodos de recolha, registo, análise e interpretação de dados sejam alterados, e que até as fontes de evidência sejam substituídas, à medida que se desenvolve e aprofunda o conhecimento do problema. Como refere Hatch (2002,10), o investigador QUAL “não está a juntar as peças de um puzzle do qual já conhece a figura [...] está sim a construir uma figura que vai ganhando forma à medida que as peças são recolhidas e examinadas”.

3. Projeto de pesquisa

3.1 Definição

David de Vaus (2001) define o projeto ou o *research design* como a estrutura lógica do estudo, dentro de uma determinada abordagem de pesquisa, e que tem como principal objetivo garantir que as evidências recolhidas “permitem responder às questões de pesquisa ou testar teorias da forma menos ambígua possível” (2001,16). Também no âmbito do projeto de pesquisa existem três grandes grupos, definidos pelo tipo de dados utilizados: projetos QUAN, QUAL e MM.

Como já foi referido, as investigações de carácter QUAL têm como particularidade o facto de o projeto de pesquisa poder ser emergente, isto é, de poder surgir no próprio desenvolvimento do trabalho – particularmente no âmbito educacional (Hatch, 2002).

Como refere J. Amos Hatch (2002, 9-10), uma vez que o objetivo é entrar num “fenómeno social inserido num contexto social particular, é impossível construir um projeto *a priori* que tenha em conta as descobertas que surgirão do contacto entre o investigador e a realidade observada”.

Ainda assim, Robert Yin (1984) defende que a investigação QUAL deve arrancar com um projeto estabelecido, ainda que provisório, que funcione como coordenada ao desenvolvimento dos trabalhos. Justamente por esta natureza de provisoriedade, e em continuidade com a proposta de Yin, Hatch (2002) recomenda que o projeto de uma investigação QUAL seja concebido com uma estrutura flexível. Deste modo, é possível ao investigador partir para a investigação com um “plano de ação” (Hatch, 2002, 38) que coordene o desenvolvimento do estudo, mas ao mesmo tempo seja sensível e permeável às transformações que as circunstâncias reais sugerirem ou ditarem.

3.2 Estratégia

Associado ao projeto surge a estratégia de pesquisa ou *research strategy*, referente à estratégia geral que ordena os procedimentos de recolha, registo, análise e interpretação de dados. No caso dos projetos QUAL, são seguidas estratégias de pesquisa narrativas, de levantamento, experimentais, arquivísticas, históricas, etnográficas ou de estudo de caso (Creswell, 2014). Para a seleção do tipo de estratégia, Yin (1984) refere três critérios: i) o tipo de questão ou problema de pesquisa; ii) o grau de controlo do investigador sobre os eventos comportamentais; iii) o grau de foco nos eventos contemporâneos e a necessidade (ou não) de considerar o contexto. A correspondência entre os critérios e os tipos de estratégia de pesquisa é ilustrada na tabela 2.

Tabela 2. Estratégias de pesquisa – adaptado de Robert Yin (1984, 5).

Estratégia de pesquisa	Tipo de questão de pesquisa	Requer controlo de eventos comportamentais?	Considera eventos contemporâneos?
Experimental	como, porquê	Sim	Sim
Levantamento	quem, o quê, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Arquivística	quem, o quê, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Histórica	como, porquê	Não	Não
Estudo de caso	como, porquê	Não	Sim

3.3 Estudo de caso

Yin (1984, 13) define o estudo de caso como uma “investigação empírica que aborda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes”. Uma vantagem relevante dos estudos de caso é a possibilidade de lidar com uma grande variedade de fontes de evidência – como documentos, artefactos, entrevistas e observações – e até com diferentes tipos de dados – apesar de um grande número dos casos de estudo estarem enquadrados em abordagens QUAN, são um tipo de estratégia adequado à associação de dados QUAL e, portanto, muito usados em abordagens MM.

Nessa medida, as investigações em contexto educacional são frequentemente elaboradas a partir de uma estratégia de estudo de caso – como refere Yin (1984), mas também Sharan Merriam (1998) e Robert Stake (1995).

Tendo em conta os critérios anteriormente definidos por Yin (1984), as estratégias de estudo de caso são indicadas quando se pretender responder questões do tipo “como” ou “porquê” e possuem um carácter exploratório. Por outro lado, as estratégias de estudo de caso são especialmente adequadas quando não é possível exercer manipulação sobre os comportamentos a analisar – ao contrário do que acontece nos experimentos, onde os comportamentos podem ser manipulados pelo investigador de forma precisa e sistemática (Yin, 1984). Por fim, as estratégias de estudos de caso são indicadas quando há relevância de considerar eventos contemporâneos e inseridos num determinado contexto.

Yin (1984) recomenda que na definição do projeto de pesquisa segundo uma estratégia de estudo de caso sejam considerados três principais aspetos: i) o número de casos a abordar; ii) a definição das unidades de análise; e iii) a ligação lógica entre os dados recolhidos e as proposições ou o problema de pesquisa. Em relação ao primeiro aspeto, quando se trata de uma investigação em contexto educacional, é usual definir cada instituição ou escola como caso de estudo autónomo. Assim, se uma investigação tiver como foco apenas uma instituição será uma estratégia de estudo de caso único ou *single-case study*, se tiver várias instituições será uma estratégia de estudo de caso múltiplo ou *multiple-case study*.

Em relação ao segundo aspeto, a seleção das unidades de análise está vinculada à definição das próprias questões de pesquisa – se as questões não direcionam para uma determinada unidade de análise, então as questões estarão demasiado vagas ou numerosas. No entanto, mesmo quando as unidades de análise estão estabilizadas, é importante não as considerar como definitivas – pode surgir a necessidade de as rever em função de alguma descoberta durante a recolha de dados (Yin, 1984).

Em relação ao terceiro aspeto, Yin (1984) sublinha a importância de considerar como será estabelecida a ligação lógica entre os dados e as proposições ou o problema de pesquisa, isto é, qual a regra que sustenta os procedimentos de análise e interpretação. Este aspeto não só deve ser considerado como deve ser claramente explicado nos procedimentos metodológicos da investigação – esta é uma condição para a validade dos resultados do estudo.

4. Métodos de pesquisa

4.1 Definição

Depois de selecionada a abordagem e o projeto de pesquisa, resta a determinação dos métodos ou *research methods* mais apropriados para responder ao problema formulado, isto é, a determinação das ferramentas ou técnicas de recolha, registo, análise e interpretação de dados (Creswell, 2014). Salkind (2010) e Yin (2011) referem como principais métodos para a recolha de evidência qualitativa as entrevistas e conversas (em primeira pessoa ou em grupo), a observação (participativa ou não participativa), e a recolha de documentação e artefactos (sejam pré-existentes ou gerados como parte do processo de estudo), como referido na tabela 3.

Os métodos de análise têm, por sua vez, de ser apropriados à natureza da evidência recolhida. Em contexto qualitativo, como refere Salkind (2010) e Creswell (2014), são frequentemente utilizados métodos como análise temática (onde o investigador analisa os textos que produziu a partir de entrevistas, notas de campo e documentos, para depois aplicar códigos e desenvolver temas), análise discursiva (onde o investigador estuda a estrutura, cadência e padrões do discurso), ou análise narrativa (onde o investigador aborda o modo como as histórias de vida são construídas) (Salkind, 2010). Alguns investigadores recorrem a softwares especializados para este tipo de estudo, que se podem revelar muito úteis na organização e manuseio de grande quantidade e diversidade de evidência.

Tabela 3. Métodos para a recolha de dados em investigação QUAN – adaptado de Robert Yin (2011, 131).

Métodos de recolha de dados	Tipo de dados	Exemplos de dados
Entrevista e conversação	linguagem verbal e corporal	a explicação de uma pessoa sobre algum comportamento ou ação; uma recordação
Observação	comportamentos, interações sociais, ações, ambiente físico	o nível de coordenação entre duas pessoas; a natureza dessa coordenação; características espaciais
Recolha	documentos pessoais, material gráfico, registos de arquivo, artefactos físicos	títulos, textos, datas e cronologias; entradas num registo de arquivo

4.2 Recolha e registo

A partir de Yin (1984), Manion (1980) e Creswell (1994, 2014) foram sintetizados três principais aspetos a ter em consideração na definição dos métodos de recolha e registo de dados em casos de estudo QUAL: 1. a utilização de diversos métodos, fontes de evidência e, eventualmente, tipos de dados; 2. o encadeamento explícito das evidências com o estudo; e 3. a elaboração de um banco de dados formal ou *database*.

Sobre o primeiro aspeto, os três autores referem a importância do caso de estudo qualitativa ser baseado em métodos múltiplos (utilizar diversos métodos para a recolha, registo, análise e interpretação de dados), de recorrer a fontes múltiplas (utilizar diversas fontes de evidência, mas convergentes em relação ao mesmo conjunto de factos) e, como defende especialmente Yin (1984), recorrer a diferentes tipos de dados (complementando dados QUAL com dados QUAN, mesmo que se trate de uma investigação QUAL). Sobre o segundo aspeto, Yin (1984) defende a importância de enunciar explicitamente as relações entre as questões de pesquisa, as fontes de evidência a utilizar, os tipos de dados a recolher e os seus propósitos. Por fim, sobre o terceiro aspeto, os três autores referem os benefícios operativos de elaborar a reunião formal das distintas evidências, sob a forma de uma base de dados – não só na fase de recolha e registo de dados, mas na fase de análise e interpretação.

4.3 Análise e interpretação

A análise e interpretação de dados, como refere Merriam (2009, 176), é o processo complexo de "dar sentido aos dados recolhidos [...] através de procedimentos de consolidação, redução e leitura". Também Hatch (2002, 148) define a análise e interpretação de dados como "uma procura sistemática por significado".

Merriam (1998), a partir de Bogdan e Biklen (2007), enuncia um conjunto de recomendações para o investigador durante o processo de análise e interpretação de dados em estudos QUAL. Como primeira recomendação, Merriam (1998) refere que, contrário do que uma ideia rígida de sequencialidade pode sugerir, as quatro etapas de recolha, registo análise e interpretação de dados deverão realizar-se em simultâneo, seja "dentro" ou "fora" de campo. Deste modo, o investigador tem a possibilidade de ajustar ou modificar os procedimentos de recolha e registo de dados – ou mesmo das questões de pesquisa – em função dos resultados de sessões anteriores. Para isto é necessário analisar os dados recorrentemente, ainda que de forma rudimentar.

Por outro lado, também uma parte da revisão bibliográfica deve acontecer durante e depois do trabalho de campo (Merriam, 1998). Para reforçar esta ideia, quando Creswell (2014, 246) enuncia o que considera serem os passos gerais da análise de dados, refere que "esta esquematização sugere uma abordagem linear e hierárquica construída de baixo para cima, mas eu vejo-a como interativa: as várias fases estão interrelacionadas e não se sucedem necessariamente nesta ordem".

Merriam (1998) sugere que ideias, categorias de análise, resultados, e outros, sejam testados com os participantes, isto é, que sejam colocados à consideração dos sujeitos do estudo – sobretudo no caso dos entrevistados – elementos do estudo em desenvolvimento. Esta recomendação é especialmente pertinente em contexto educacional, tendo em conta o contributo que professores e investigadores podem trazer para o estudo.

Por fim, Merriam (1998) refere a importância que os dispositivos visuais (*visual devices*) ou as representações gráficas podem ter no processo de análise e interpretação de dados, mas também nas restantes etapas do estudo. O modo como investigador visualiza os dados recolhidos – seja por esquemas simples ou por “sofisticados modelos computacionais” (Merriam, 1998, 172) – pode influenciar ou mesmo determinar o processo e os resultados da análise e da interpretação. O recurso a estes dispositivos visuais, como refere Creswell (2014), possibilita a leitura interativa dos dados em diferentes níveis (escalas) – de quantidade, dimensão, complexidade – sobretudo no binómio geral-particular, e por isso devem ser integrados no processo de trabalho. O papel destes dispositivos é também importante na fase da comunicação dos resultados, por permitirem a síntese de informação ou dos aspetos mais relevantes do estudo.

5. Conclusões

Procurou-se ao longo deste artigo enunciar os principais elementos relativos à definição metodológica de uma investigação qualitativa em contexto educacional, a partir de uma revisão bibliográfica de tipo narrativo.

Na primeira parte é considerada a abordagem de pesquisa, enquanto plano geral que conduz a investigação, referindo os tipos de abordagem existentes e as suas características específicas do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico. São depois apresentados três critérios a considerar na seleção na abordagem. Por fim é referido um conjunto de particularidades das abordagens de tipo qualitativo.

A segunda parte é dedicada ao projeto de pesquisa, entendido como estrutura lógica do estudo, referindo os diferentes tipos e as suas características. São depois apresentadas as estratégias de pesquisa frequentemente adotadas em estudos qualitativos, assim como os critérios de seleção. Por fim é aprofundada a estratégia de estudo de caso, tendo em conta a sua importância em estudos em contexto educacional, passado pelas suas particularidades aspetos que devem ser considerados na sua definição.

Na terceira parte são considerados os métodos de pesquisa, referindo os diferentes procedimentos mais seguidos em estudos qualitativos, os tipos de evidência e exemplos. São depois assinalados três aspetos a ter em conta na definição dos métodos de recolha e registo de dados. Por fim, é reunido um conjunto de recomendações para o processo de análise e interpretação de dados.

6. Referências

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, Qualitative, and Mixed Research Methods in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 53-66.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- de Vaus, D. (2001). *Research Design in Social Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

- Feilzer, M. Y. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 6-16.
- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21, 135-146.
- Groat, L. N., & Wang, D. (2013). *Architectural Research Methods*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Manion, L., Cohen, L., & Morrison, K. (1980). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. London: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007a). Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 303-308.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007b). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 207-211.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20, 134-152.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. London: The Guilford Press.

Investigação de campo qualitativa em contexto educacional: Definição e considerações

Rafael Sousa Santos¹, Clara Pimenta do Vale², Barbara Bogoni³, Poul Henning Kirkegaard⁴

¹ Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal | rfl.ss.santos@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6220-2631>

² Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal | clara_vale@arq.up.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3426-7304>

³ School of Architecture Urban Planning Construction Engineering, Politecnico di Milano, Italy | barbara.bogoni@polimi.it | <https://orcid.org/0000-0002-2597-3373>

⁴ Department of Engineering, Aarhus University, Denmark | phk@eng.au.dk | <https://orcid.org/0000-0003-1413-8193>

Resumo: Com este artigo pretende-se apresentar o processo de definição metodológica de uma investigação de campo qualitativa em contexto educacional, assim como as considerações críticas sobre os procedimentos adotados. A investigação aborda as formas de representação no ensino do projeto de arquitetura, e tem como casos de estudo duas escolas, a AUIC-POLIMI e a FAUP. O artigo está organizado em duas partes. Na primeira parte são enunciados os elementos fundamentais da metodologia seguida. Começa-se por considerar a abordagem de pesquisa, referindo os tipos de abordagem existentes, as suas características gerais, e os critérios que conduziram à seleção de uma abordagem de tipo qualitativo. De seguida, é introduzida a noção de projeto de pesquisa como a estrutura lógica do estudo, e apresentam-se as estratégias mais frequentes em investigação qualitativa. Parte-se então para a definição do estudo de caso, referindo os principais aspetos que foram tidos em conta: o número de casos considerados, as suas unidades de análise, e a ligação lógica entre os dados e o problema de pesquisa. Chegou-se à definição de um estudo de caso múltiplo, considerando três unidades de análise incorporadas, e um modelo lógico dedutivo-indutivo. São depois referidos os métodos de recolha, registo, análise e interpretação de dados seguidos, orientados por uma Matriz de Caracterização do objeto de estudo e de uma Tabela Síntese. Na segunda parte são consideradas as particularidades da metodologia aplicada, sobretudo em relação aos métodos de pesquisa. Para isso são referidos os principais aspetos positivos e negativos dos procedimentos adotados, assim como os aspetos a melhorar.

Palavras-chave: Investigação de Campo Qualitativa; Estratégia de Caso de Estudo; Observação Participativa e Não-participativa; Investigação em Contexto Educacional; Definição Metodológica.

Qualitative Field Research in Educational Setting: Definition and Considerations

Abstract: With this article it is intended to present the methodological definition process of a qualitative field research in educational setting, as well as the critical considerations about the adopted procedures. The research focuses on the forms of representation in architectural design teaching, taking two schools as case studies, the AUIC-POLIMI and the FAUP. This article is organized into two main parts. In the first part, the fundamental elements of the followed methodology are enunciated. It starts with the research approach, mentioning the existing types, their general characteristics, and the criteria that led to the selection of a qualitative approach. Then, the notion of research design as the logical structure of the study is introduced, and the most frequent strategies in qualitative research are referred. It proceeds to the definition of the case study, taking into account: the number of cases, their units of analysis and the logical link between the data and the research problem. The followed research design is then defined as a multiple case study, with three embedded units of analysis, and a logical deductive-inductive model. Moreover, the methods for data collection, recording, analysis, and interpretation are mentioned, guided by a Characterization Matrix and a Synthesis Table. In the second part of the article, the particularities of the followed methodology are considered, focusing on the research methods. For this, the main positive and negative aspects of the adopted procedures are referred, as well as the aspects that need to be improved.

Keywords: Qualitative Field Research; Case Study Strategy; Participatory and Non-participatory Observation; Educational Setting Research; Methodological Definition.

1. Introdução

Pretende-se com este artigo dar resposta a dois objetivos: primeiro, apresentar o processo de definição metodológica de uma investigação de campo qualitativa em curso, desenvolvida em contexto educacional e baseada numa estratégia de estudo de caso; segundo, tendo em conta os resultados do trabalho já desenvolvido, apresentar as considerações críticas aos procedimentos metodológicos seguidos. Este artigo tem por base o trabalho de investigação desenvolvido num projeto doutoramento em Arquitetura, focado nas formas de representação no ensino do projeto, e tem como casos de estudo duas escolas: a School of Architecture Urban Planning Construction Engineering, Politecnico di Milano (AUIC-POLIMI) e a Faculty of Architecture of the University of Porto (FAUP).

Espera-se que a descrição precisa dos critérios de definição metodológica – nomeadamente do tipo de abordagem, projeto e métodos de pesquisa – assim como da avaliação dos procedimentos adotados, possam contribuir por transferibilidade para estudos similares. De facto, como se constatou no decorrer da investigação, há uma falta significativa de bibliografia que considere os aspetos metodológicos em investigações de campo qualitativas no ensino da arquitetura.

Este artigo está organizado em duas partes. Na primeira são enunciados os elementos fundamentais da metodologia seguida, tendo em conta critérios e condições de seleção estabelecidos por um conjunto de autores de referência, como John Creswell (1994), Robert Yin (1984; 2011) ou Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (1980). Na segunda parte são consideradas as particularidades da metodologia aplicada, sobretudo em relação aos métodos de recolha, registo, análise e interpretação de dados. Para isso são referidos os principais aspetos positivos e negativos dos procedimentos adotados, assim como os aspetos a melhorar.

2. Definição

2.1 Abordagem de Pesquisa

A abordagem de pesquisa ou *research approach* é termo usado para designar o plano geral que conduz a investigação, podendo seguir um de três tipos: abordagens quantitativas (QUAN), qualitativas (QUAL) e métodos mistos (MM). Apesar das diferenças serem mais substanciais, é possível fazer uma primeira distinção entre as abordagens QUAN e QUAL pelo tipo de dados que utilizam (Creswell, 1994): enquanto nas abordagens QUAN os dados utilizados são numericamente mensuráveis, as abordagens QUAL são dependentes de evidência não numérica (Groat & Wang, 2013).

De modo a orientar a definição do tipo de abordagem a seguir numa investigação, John Creswell (in Borrego, Douglas, & Amelink, 2009) enuncia três critérios: i) a natureza do problema de pesquisa; ii) a área de formação e a experiência do investigador; iii) o destinatário da investigação ou a audiência.

Sobre o primeiro critério, o presente estudo parte de um problema de pesquisa de cariz exploratório (a relação entre formas de representação e o ensino do projeto de arquitetura), e tem o propósito de identificar a natureza de uma dimensão (a representação) de um determinado fenómeno (o ensino do projeto de arquitetura), vinculado, por sua vez, a duas instituições-casos concretos (a AUIC-POLIMI e a FAUP). Assim, o problema de pesquisa situa-se no âmbito das abordagens QUAL.

Como segundo critério, Creswell (2014) refere a necessidade de ter em conta a área de formação e a experiência pessoal do investigador. No caso do presente estudo, o *background* do investigador está situado no campo da arquitetura, o que não determina *per se* uma direção para a abordagem de pesquisa.

Frequentemente, a investigação em arquitetura baseia-se nos pressupostos e nas estratégias das ciências sociais – como referido por Creswell (2014), Stake (1995) e Yin (1984) – no entanto, apenas o problema de pesquisa específico pode definir a natureza da abordagem a seguir (Brawne, 1992). A mesma questão se coloca em relação ao terceiro critério, a audiência a que se destina a investigação. Nesse sentido, atendendo sobretudo à natureza do problema de pesquisa, do propósito da investigação e do campo de conhecimento em que se insere tanto o investigador como a audiência, o presente estudo insere-se nos pressupostos de uma abordagem QUAL.

2.2 Projeto de Pesquisa

David de Vaus (2001) define o projeto de pesquisa ou *research design* como a estrutura lógica do estudo, e que tem como principal objetivo garantir que as evidências recolhidas “permitem responder às questões de pesquisa ou testar teorias da forma menos ambígua possível” (2001,16). Numa investigação de abordagem QUAL, é habitual o projeto de estudo ser constituído por estratégias de pesquisa narrativas, de levantamento, experimentais, arquivísticas, históricas, etnográficas ou de estudo de caso (Creswell, 2014).

De acordo com Robert Yin (1984), a seleção da estratégia de estudo deve partir de três condições: i) o tipo de questão ou problema de pesquisa; ii) o grau de controlo do investigador sobre os eventos comportamentais; iii) o grau de foco em eventos contemporâneos e num determinado contexto.

Tendo em conta as considerações e orientações estabelecidas por Yin (1984), o tipo de estratégia de pesquisa mais adequada à presente investigação é o estudo de caso. Em relação à primeira condição, como já foi referido, o presente estudo segue um problema de pesquisa de carácter exploratório (a relação entre formas de representação e o ensino do projeto de arquitetura). Nestas situações, assim como em estudos baseados em questões de pesquisa do tipo “como?” ou “porquê?”, “são indicadas estratégias de estudo de caso, experimentais ou históricas” (Yin, 1984, 7). Relativamente à segunda condição, pretende-se estudar um fenómeno sobre o qual não é possível exercer manipulação comportamental (o ensino do projeto de arquitetura). Assim, como refere Yin (1984), as estratégias de estudo de caso e históricas as mais adequadas. Por fim, no que diz respeito à terceira condição, a necessidade de focar eventos contemporâneos inseridos num contexto específico (as duas escolas de arquitetura), torna clara a pertinência de uma estratégia de estudo de caso (Yin, 1984).

2.3 Estudo de Caso

O estudo de caso ou *case study* é definido por Yin (1984, 13) como uma “investigação empírica que aborda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes”. Enquanto estratégia de pesquisa, o estudo de caso é frequentemente adotado em investigações de âmbito educacional (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1984). O estudo de caso tem como particularidade a possibilidade de lidar com uma grande variedade de fontes de evidência – como documentos, artefactos, entrevistas e observações – e até com diferentes tipos de dados – apesar de um grande número dos casos de estudo estarem enquadrados em abordagens QUAN, são um tipo de estratégia adequado à associação de dados QUAL, e portanto, muito usados em abordagens MM.

Como refere Yin (1984), a definição de um projeto de pesquisa baseado em estudo de caso deve ter em consideração três principais aspetos: i) o número de casos a abordar; ii) a seleção das unidades de análise; iii) a ligação lógica entre os dados recolhidos e o problema de pesquisa.

Em relação ao primeiro aspeto, pretende-se nesta investigação abordar duas instituições de ensino (duas escolas de arquitetura).

Com referência aos estudos descritos por Yin (1984), é frequente que cada instituição-escola considerada seja entendida como um caso autónomo. Assim, por oposição aos estudos de caso único, a presente investigação seguirá um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984).

Em relação ao segundo aspeto, a investigação tem como propósito focar um fenómeno particular (o ensino do projeto de arquitetura) em cada instituição-caso. Nesse sentido, não se pretende considerar os casos no seu todo – segundo uma perspetiva holística – mas antes, focar um objeto de estudo (o modelo educacional do ensino do projeto) constituído por um conjunto de “unidades de análise incorporadas” (Yin, 1984). Assim, como ilustrado na figura 1, o projeto de pesquisa será constituído por uma estratégia de estudo de caso múltiplos, considerando em cada qual três unidades de análise: os *purposes* (PUR), *principles* (PRI) e *practices* (PRA) educacionais.

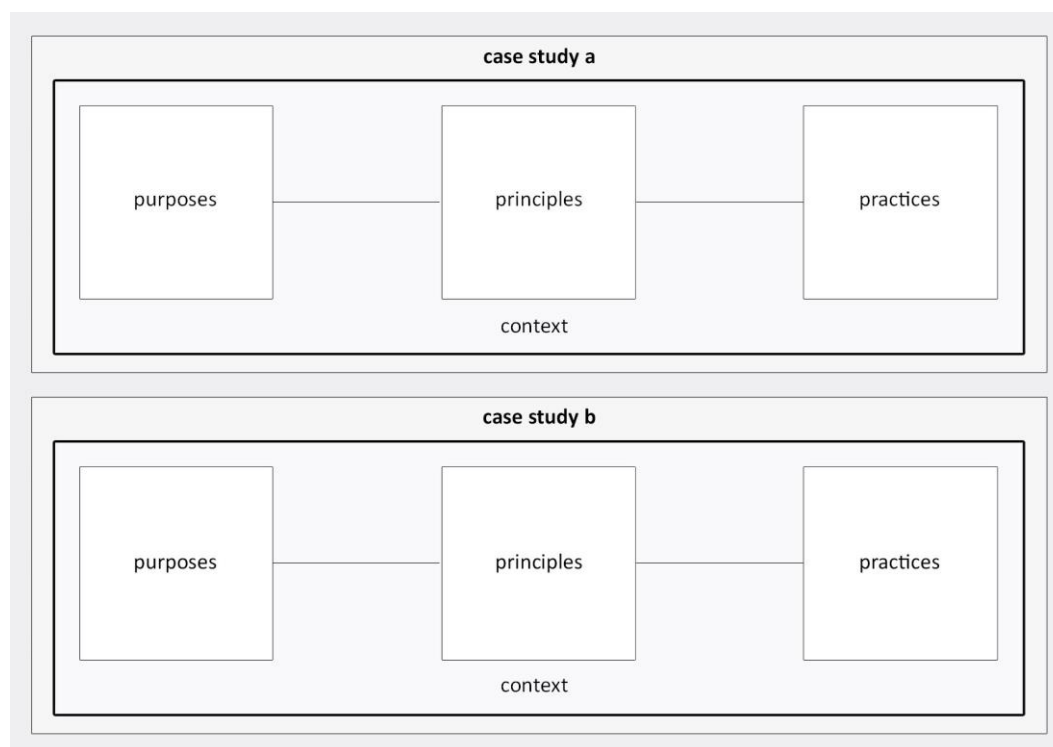


Fig. 1. Projeto de pesquisa segundo uma estratégia de estudo de caso múltiplo – adaptado de Robert Yin (1984, 40).

Em relação ao terceiro aspeto, pretende-se relacionar os dados recolhidos com problema de pesquisa através dum método lógico dedutivo-indutivo. Com referência a Marco Aurélio (1948), a interrogação sobre o lugar e a importância de uma determinada parte ou dimensão no todo pressupõe: i) caracterizar a natureza do todo (o ensino do projeto de arquitetura); ii) caracterizar a natureza da parte (a representação) no todo; para, por fim, iii) interpretar a relação entre eles. O modelo lógico proposto é então constituído por três momentos sequenciais: dois primeiros momentos dedicados à caracterização, e o terceiro à interpretação (figura 2).

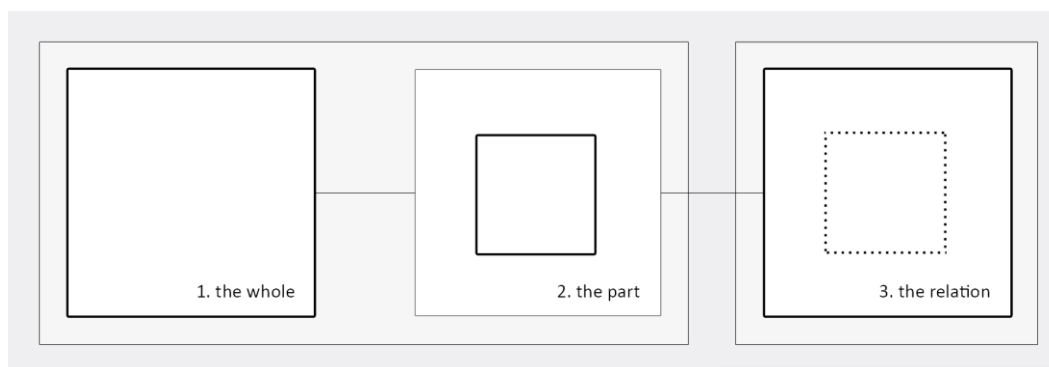


Fig. 2. Modelo lógico dedutivo-indutivo.

2.4 Métodos de Pesquisa

Depois de selecionada a abordagem e o projeto de pesquisa, resta a determinação dos métodos ou *research methods* mais apropriados para responder ao problema formulado, isto é, a determinação das ferramentas ou técnicas de recolha, registo, análise e interpretação de dados (Creswell, 2014). Salkind (2010) e Yin (2011) referem como principais métodos para a recolha de evidência QUAL em campo as entrevistas e conversação (em primeira pessoa ou em grupo), a observação (participativa ou não participativa), e a recolha de documentação e artefactos (sejam pré-existentes ou gerados como parte do processo de estudo).

A partir de Yin (1984), Manion (1980) e Creswell (1994, 2014) foram sintetizados três principais aspetos a ter em conta na definição dos métodos de recolha e registo em investigações QUAL: i) a utilização de diversos métodos, fontes de evidência e tipos de dados; ii) o encadeamento explícito das evidências com o estudo; iii) a elaboração de um banco de dados formal (*database*).

A definição dos métodos de pesquisa teve como ponto de partida a formulação de uma Matriz de Caracterização do objeto de estudo (figura 3), um instrumento para a orientação dos procedimentos de recolha, registo, análise e interpretação de dados, onde se relacionam as três unidades de análise – *purposes* (PUR), *principles* (PRI) e *practices* (PRA) – com três dimensões em que o objeto de estudo se manifesta – *assumed* (ASU), *achieved* (ACH) e *acquired* (ACQ).

A primeira dimensão da Matriz de Caracterização é relativa ao modo como o modelo educacional é assumido (*assumed*) pelos docentes das instituições-escolas em estudo. A segunda dimensão é relativa ao modo como o modelo educacional é realizado ou praticado (*achieved*) pelos mesmos docentes. A terceira dimensão é por sua vez relativa ao modo como o modelo educacional é recebido (*acquired*) e entendido pelos estudantes. A Matriz de Caracterização serve igualmente ao propósito de construir uma base de dados com o conjunto de evidências recolhidas.

	purposes	principles	practices
assumed	PUR • ASU	PRI • ASU	PRA • ASU
achieved	PUR • ACH	PRI • ACH	PRA • ACH
acquired	PUR • ACQ	PRI • ACQ	PRA • ACQ

Fig. 3. Matriz de caracterização do objeto de estudo.

Pretende-se, como referido por Yin (1984), Manion (1980) e Creswell (1994, 2014) no primeiro aspeto, reconhecer o objeto de estudo a partir da multiplicação dos pontos de vista – através de métodos e fontes múltiplas, assim como diferentes tipos de dados. Nesse sentido, e tendo em consideração a Matriz de Caracterização, foi elaborado uma Tabela Síntese com a definição dos métodos de recolha e registo, tal como o encadeamento com as fontes de evidência, os tipos de dados e as unidades de análise (figura 4).

Os principais métodos de pesquisa que têm sido utilizados na investigação são a observação participativa e não-participativa e as entrevistas-conversa  o, complementados com a recolha de documentos e artefactos. Tendo em conta o caráter exploratório da investiga  o, tem sido seguido um modelo aberto de recolha e registo de dados tanto nos processos de observa  o como de entrevistas-conversa  o (Yin, 1984). Os dados recolhidos em campo têm sido registados em notas de campo (Hatch, 2002), depois transcritas e organizadas em fichas temáticas, as chamadas *Didactic Registration Units* (DRU). As DRU são depois inseridas numa base de dados, onde a evidência recolhida    processada e analisada através do método de análise temática (Creswell, 1994; Salkind, 2010).

case	phase	method	data source	data type	unit of analysis
a	a.1	documents collection	curricular plans; publications	QUAL+QUAN	context
	a.2	documents collection	classes programs; publications	QUAL	purposes, principles and practices
		artifacts collection	professors and students	QUAL	
		in-person-interviews	professors and students	QUAL	
	a.3	observation	classes	QUAL	
b	b.1	documents collection	curricular plans; publications	QUAL+QUAN	context
	b.2	documents collection	classes programs; publications	QUAL	purposes, principles and practices
		artifacts collection	professors and students	QUAL	
		in-person-interviews	professors and students	QUAL	
	b.3	observation	classes	QUAL	

Fig. 4. Tabela síntese de métodos para a recolha e registo de dados.

3. Considerações

3.1 Aspetos Positivos

É possível identificar três aspetos gerais da metodologia que se têm revelado positivos no decorrer da investigação. O primeiro é relativo ao conhecimento obtido pela experiência direta da realidade em estudo, a partir dos métodos de observação sistemática participativa e não participativa. Este tem-se revelado o aspeto mais determinante da investigação: não apenas pela observação em si, mas pela frequência com que tem sido seguida. O acompanhamento sistemático de aulas permite atenuar a estranheza da presença do investigador, tanto para professores como para estudantes. Nas primeiras aulas observadas, é comum a presença do investigador afetar – de forma mais ou menos significativa – o comportamento dos sujeitos, por se tratar de uma situação excecional.

Por outro lado, a observação sistemática permite despistar situações de excecionalidade que decorrem nas aulas – resultado do alargamento da amostra. É uma tendência em ambas as escolas os professores mostrarem os melhores trabalhos dos estudantes como exemplos do que está a ser feito, que do ponto de vista didático tem um propósito, mas que pode enviesar os resultados da investigação. O acompanhamento prolongado de aulas, considerando diferentes momentos da didática, é por isso fundamental para uma leitura cruzada tanto dos eventos como dos comportamentos.

O segundo aspeto positivo tem que ver com a permeabilidade da investigação a contributos. A presença constante do investigador nas aulas permite ou facilita o estabelecimento de relações de familiaridades entre o investigador e os sujeitos do estudo. A proximidade e o contacto levam os sujeitos a frequentemente a iniciar conversas com o investigador durante ou fora das aulas. Como refere Yin (1984), estas conversas são muito importantes em contexto de investigação de campo qualitativa, cumprindo muitas vezes o papel de entrevistas abertas.

Para além dos contributos diretos dos sujeitos – como sugestões de bibliografia, de condução da investigação, ou de determinados aspetos a considerar – estas conversas são também possibilidades de testar os resultados e as interpretações já desenvolvidas (Merriam, 2009). Desde que a metodologia começou a ser aplicada, já se registaram vários casos em que professores e estudantes se predispuseram a contribuir com o investigador por sua própria iniciativa – curiosamente, alguns dos sujeitos veem este estudo como uma possibilidade intervir e corrigir aspetos da didática.

O terceiro aspeto positivo está relacionado com a flexibilidade da definição metodológica. Este aspeto foi particularmente importante no contexto da pandemia, no qual houve a necessidade de adaptar a abordagem às condicionantes externas, sobretudo às mudanças intermitentes de regimes didáticos: regime presencial, não-presencial e misto. De facto, apesar de algumas limitações, a investigação continuou a ser desenvolvida depois do aparecimento da pandemia. Do ponto de vista da observação das aulas, é até possível registar aspetos positivos do regime não-presencial e misto: por um lado, pela atenuação dos efeitos da presença do investigador, por outro, pela facilidade de registar elementos visuais – sobretudo da interação entre professores e estudantes – sem perturbar o funcionamento das aulas.

3.2 Aspetos Negativos

Quando aos aspetos negativos da metodologia seguida, podem ser também referidos três principais. O primeiro aspeto está relacionado com o necessário investimento de tempo e trabalho na condução dos procedimentos de recolha e registo de dados. O acompanhamento sistemático de aulas, apesar das vantagens já mencionadas, requer do investigador uma gestão cuidada do tempo necessário, seja para a assistência das aulas (aulas sobretudo práticas, com duração de quatro horas), como para organização do calendário (muitas vezes as aulas sobrepõem-se, e torna-se necessário fazer escolhas). Por outro lado, durante o processo de observação é produzido uma grande quantidade de dados que precisam depois de ser transcritos e processados. No decorrer da investigação tentou-se adotar uma ficha de registo de campo, de modo as notas fossem diretamente elaboradas tendo em conta padrões temáticos, mas revelou-se ineficaz por comprometer a espontaneidade dos registos e a atenção do investigador.

O segundo aspeto negativo tem que ver com a complexidade dos procedimentos de recolha e registo de dados, mas também de análise e interpretação. Durante o acompanhamento de aulas, é requerida ao investigador uma grande capacidade de atenção e síntese, pois precisa ao mesmo tempo de observar o comportamento de um grande número de sujeitos e de o registar com rapidez e eficácia. É também necessário que o investigador aproveite as possibilidades de iniciar conversas com os sujeitos, pelo que deve ter preparado um conjunto de questões exploratórias ou temas a colocar. Os momentos dedicados à análise e interpretação de dados são também eles complexos e exigentes, por implicarem a manipulação e cruzamento de uma grande quantidade e diversidade de evidência.

O terceiro e último aspeto negativo está relacionado com as limitações introduzidas pela circunstância pandémica. Se por um lado a adoção do regime não-presencial e misto revelou vantagens, como já referido, implicou também alterações na abordagem e nos métodos de recolha de dados que se revelaram limitadas. Num primeiro momento, durante o primeiro confinamento, impossibilitou o acompanhamento sistemático de aulas como estava planeado, e durante vários meses foi apenas possível a realização de algumas assistências pontuais.

Num segundo momento, quando foram retomados os acompanhamentos sistemáticos de aulas, o regime não-presencial introduziu limitações nos métodos de observação participativa e não-participativa. Nas aulas à distância ficam inacessíveis dimensões fundamentais do fenómeno educacional, que têm que ver com a disposição e o comportamento dos estudantes, das conversas entre eles e do seu processo de trabalho fora das conversas com o professor.

3.3 Aspetos a Melhorar

Em linha com os aspetos negativos anteriormente apontados, assinalam-se aqui dois aspetos a melhorar na metodologia implementada. O primeiro está relacionado com a necessidade de otimizar os procedimentos de análise e interpretação de dados através da definição de uma estrutura de códigos informatizada (Yin, 2011). Apesar de implicar um investimento na sua elaboração, a estrutura de códigos será uma mais-valia na gestão de tempo e na manipulação da grande quantidade e variedade de evidência. O segundo aspeto tem que ver com limitações introduzidas pela pandemia em termos de observação participativa e não-participativa. Tendo em conta a impossibilidade de o investigador aceder diretamente a dimensões importantes do comportamento dos estudantes no regime de aulas não-presenciais, pretende-se recorrer a um método complementar de recolha de dados, o grupo foco (Yin, 2011). A partir da definição de vários grupos de foco em cada instituição-escola, constituídos por estudantes de um mesmo ano, procurar-se-á colmatar os impedimentos causados pelo ensino à distância através do seu testemunho direto.

4. Conclusões

Ao longo deste artigo procurou-se descrever a metodologia adotada numa investigação de campo qualitativa em contexto educacional, tendo em conta quer o processo de definição dos seus principais elementos, como a avaliação das opções e dos procedimentos seguidos.

Na primeira parte começa-se por considerar a abordagem de pesquisa, enquanto plano geral que conduz a investigação, referindo os tipos de abordagem existentes, as suas características gerais, e os critérios que conduziram à seleção de uma abordagem de tipo qualitativo. De seguida, é introduzida a noção de projeto de pesquisa como a estrutura lógica do estudo, e das estratégias mais frequentes em investigação qualitativa. Novamente são apontados os critérios que foram tidos em conta na seleção do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Parte-se então para a definição do estudo de caso, referindo os principais aspetos que foram tidos em conta, nomeadamente o número de casos considerados, as suas unidades de análise, e a ligação lógica entre os dados e o problema de pesquisa. Chegou-se à definição de um estudo de caso múltiplo (com duas instituições-escolas), considerando três unidades de análise incorporadas (os *purposes*, *principles* e *practices* educacionais), e um modelo lógico dedutivo-indutivo. São depois referidos os métodos de recolha, registo, análise e interpretação de dados seguidos, orientados por uma Matriz de Caracterização do objeto de estudo e de uma Tabela Síntese.

Na segunda parte, foram referidos os principais aspetos considerados positivos e negativos da metodologia seguida, assim como quais os aspetos a melhorar. Consideraram-se como aspetos positivos o conhecimento obtido pela experiência direta da realidade em estudo - através da observação sistemática participativa e não participativa de aulas -, a permeabilidade da investigação a contributos diretos ou indiretos por professores e estudantes durante os períodos de acompanhamento, assim como a flexibilidade da definição metodológica, que se revelou determinante no contexto pandémico. Quanto aos aspetos negativos, foi referida a necessidade de um grande investimento de tempo e trabalho na aplicação dos métodos de pesquisa, a complexidade dos procedimentos seguidos - na recolha e registo de dados durante o trabalho de campo, mas também nos momentos de processamento e análise -, e as limitações consequentes do ensino não-presencial no processo de observação sistemática.

Consideram-se então como aspetos a melhorar a otimização dos métodos de análise e interpretação de dados através da definição de uma estrutura de códigos informatizada, assim como a introdução do método de grupo de foco como resposta às limitações assinaladas.

5. Referências

- Aurelius, M. (1948). *Meditations*. London: Dent.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, Qualitative, and Mixed Research Methods in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 53-66.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- de Vaus, D. (2001). *Research Design in Social Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 6-16.
- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21, 135-146.
- Groat, L. N., & Wang, D. (2013). *Architectural Research Methods*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Manion, L., Cohen, L., & Morrison, K. (1980). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. London: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007a). Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 303-308.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007b). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 207-211.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20, 134-152.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. London: The Guilford Press.

A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA

Renata Veras¹, Erika Chaves¹, Daiane Silva¹, Mariana Prates¹, Sheyla Fernandes²

¹ Universidade Federal da Bahia, Brasil | renatameiraveras@gmail.com;
erikachaves2003@yahoo.com.br; dai.luz.dai@gmail.com;
marianapratesufba2017@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1681-1401> ;
<https://orcid.org/0000-0001-5196-270X>; <https://orcid.org/0000-0002-8177-5160>;
<https://orcid.org/0000-0003-3031-7191>

² Universidade Federal de Alagoas, Brasil | sheylacsfernandes@msn.com |
<https://orcid.org/0000-0003-4759-1314>

Resumo: A formação de professores em uma perspectiva decolonial requer refletir sobre a condição dos sujeitos subalternizados pela colonialidade às lógicas educativas hegemônicas e eurocênicas. Nesse sentido, questiona-se: de que maneira a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo inseridas no currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia? O objetivo deste estudo é analisar a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos currículos dos 30 cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Para tanto, foi identificado que dos 1004 componentes ofertados na matriz obrigatória desses cursos, 27 continham temáticas voltadas para a questão racial. Trata-se de um estudo transversal, exploratório de caráter qualitativo. Os dados foram analisados por meio de classificação hierárquica descendente e de árvores de similaridades com o apoio do software IRAMUTEQ. O curso de História foi o que mais ofertou componentes dessa natureza, enquanto os de Ciências Biológicas, Computação, Matemática e Química foram os que tiveram menor oferta. A análise da classificação hierárquica descendente e de similaridade permitiu revelar que os temas mais frequentes estavam relacionados à história do Brasil, contemplando a educação e a cultura. Ressalta-se a importância de transversalizar na formação docente temas como: diversidade étnico-racial no Brasil, suas contribuições sociopolíticas, econômicas, culturais, educacionais e artísticas, bem como a reflexão crítica acerca de discriminações e de opressões raciais. A iniciativa de explorar o tema numa perspectiva decolonial e transgressora tem um potencial de gerar mudanças na formação cidadã desde a educação infantil, em prol de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Palavras-chave: Currículo; Licenciatura; Educação Decolonial; Étnico-racial; Universidade.

The Study of Education for Ethnic-racial Relations in Undergraduate Courses at UFBA

Abstract: Teacher education in a decolonial perspective requires reflecting on subjects subordinated by coloniality to hegemonic and Eurocentric educational logics. In this sense, the question arises: how has education for ethnic-racial relations been included in the curriculum of undergraduate courses at the Federal University of Bahia? The aim of this study is to analyze the inclusion of education for ethnic-racial relations in the curricula of undergraduate courses at the Federal University of Bahia. Therefore, it was identified that of the 1004 components offered in the mandatory matrix of these courses, 27 contained themes focused on the racial issue. This is a cross-sectional, exploratory, qualitative study. Data were analyzed using descending hierarchical classification and similarity trees with the support of the IRAMUTEQ software. The History course was the one that most offered components of this nature, while those in Biological Sciences, Computing, Mathematics and Chemistry were the ones with the lowest offer. The analysis of the descending hierarchical classification and similarity revealed that the most frequent themes were related to the history of Brazil, including education and culture. The importance of mainstreaming in the teacher education themes such as: ethnic-racial diversity in Brazil, its socio-political, economic, cultural, educational and artistic contributions, as well as critical reflection on racial discrimination and oppression is emphasized. The initiative to explore the topic in a decolonial and transgressive perspective has the potential to generate changes in citizen education since early childhood education, in favor of a more just and less unequal society.

Keywords: Curriculum; Initial Teacher Formation; Decolonial Education; Ethnic-racial; University.

1. Introdução

A Universidade passou por mudanças significativas na última década. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, foram fundamentais na busca por direitos educacionais visando a um modelo equitativo em uma sociedade bastante desigual como é o Brasil (Oliveira, 2018). É importante destacar que os povos originários e de etnias que não fossem europeias, principalmente negros e indígenas, tiveram direitos humanos básicos negados desde os primórdios da formação da sociedade brasileira até a sua constituição atual. Assim, é necessário que medidas sejam tomadas no sentido de reparar danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por estes grupos, advindos da colonização, frente às políticas de branqueamento da população (Brasil, 2004).

Podemos citar alguns avanços no campo das políticas públicas com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão obrigatória da “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica (Brasil, 2003). Posteriormente, com a Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que alterou o artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), mais um progresso ocorreu ao acrescentarem os estudos sobre a população indígena. Outro destaque no esteio das políticas educacionais foram As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004 (Brasil, 2004), as DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012) e as DCN para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Brasil, 2015). Ademais, a Lei 12.228, de 20 de julho de 2010, instituiu que o Poder Executivo Federal incentivará as instituições de ensino superior a incorporar temas como pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira nos currículos das licenciaturas (Brasil, 2010).

Cabe destacar que as ações afirmativas para acesso e permanência nas universidades públicas foram impulsionadas pela Lei 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, denominada Lei de Cotas (Brasil, 2012), e dos programas de assistência estudantil. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi uma das pioneiras em adotar cotas raciais e sociais, a partir de 2005, com sucesso (Queiroz & Santos, 2006), inclusive, como dispositivo para ingresso às graduações mediante cotas específicas para remanescentes de comunidades quilombolas e aldeados indígenas.

Para Ristoff (2014), existe uma maior concentração de estudantes autodeclarados negros em cursos de licenciatura em todo o Brasil. Por essa perspectiva, defende-se que os cursos de licenciatura são basilares para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. A inserção curricular desta temática nesses cursos poderá possibilitar que os futuros docentes atuem como mobilizadores de espaços escolares mais críticos, democráticos e menos racistas. Sendo assim, essa discussão gerou a questão de pesquisa: de que maneira a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo inseridas no currículo dos cursos de licenciatura da UFBA? Para responder a esta questão, a pesquisa teve como objetivo analisar como a UFBA aborda a temática étnico-racial nos cursos que formam profissionais da educação.

2. O Processo Histórico de Escolarização Colonial no Brasil

No âmbito escolar, desde o período colonial, negros escravizados eram impedidos de acessar estabelecimentos de ensino, quando estes existiam (Nascimento, 1940). Percebe-se que, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (Marcílio, 2005). Aos indígenas era reservada a educação jesuítica para o catecismo que tinha como principal objetivo civilizá-los e convertê-los (Castro, 2002).

Com a publicação do Decreto 1.331/1854, que proibia a admissão de negros nas escolas públicas brasileiras, foi reafirmada a exclusão deles perante à educação. Contudo, em 1871, a Lei do Ventre Livre estabeleceu que os filhos de mulheres escravizadas, a partir dessa data, eram livres e deveriam ser educados (Gonçalves & Silva, 2000), apesar de isentar os escravagistas de qualquer responsabilidade quanto a essa escolarização (Fonseca, 2000).

Em 1878, foi promulgado o Decreto Leôncio de Carvalho que criou cursos noturnos para livres e libertos (Peres, 1995). No entanto, em síntese, as escolas noturnas tiveram em seu seio fortes mecanismos de exclusão baseados em parâmetros raciais (eram excluídos os negros mesmo que estes fossem libertos e livres) e parâmetros de classe ao excluírem os escravizados (Gonçalves & Silva, 2000).

Esses decretos e medidas contribuíram para o racismo estrutural no seio da sociedade até os dias atuais, fazendo com que parcelas da sociedade reagissem para reparar a desigualdade decorrente dessa época. Essas normativas também denotam a natureza política do racismo, cuja estrutura é proveniente de uma conjuntura social forjada em exclusão racial que normaliza “as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (Almeida, 2018, p. 38), performam as formas de conviver e compreender as diferenças.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o país procurou firmar ainda mais a condição de Estado democrático de direito, realçando no texto constitucional a dignidade da pessoa humana e a cidadania, no intuito de criar mecanismos para a mudança gradual de uma realidade marcada por racismo (Brasil, 2003).

É preciso abrir o debate acerca do conceito de raça nesse momento, uma vez que para Quijano (2002) se trata de uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. Para esse autor, a criação desse conceito tem um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. Mas antes disso, esse conceito operou a inferioridade de grupos que não representavam as características do europeu, imprimindo diferenciações no trabalho, no salário, na produção cultural e de conhecimentos. Este último, Quijano (2002) nomeia como colonialidade do saber, uma vez que outros tipos de conhecimentos, que não a europeia, seriam repreendidas, negando o legado intelectual e histórico de outros povos, fazendo-os reduzirem à categoria de primitivos e irracionais por pertencerem a outra “raça” (Oliveira, 2018).

Assim, de acordo com Oliveira (2018), é fundamental que haja no campo da educação uma insurgência propositiva, criando novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento e destaca-se aqui a importância da formação de professores. Essa perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos que são subalternizados pela colonialidade às lógicas educativas hegemônicas centradas na lógica europeia.

3. Metodologia

Este estudo foi realizado a partir da pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995), pode levar o pesquisador a diferentes possibilidades na realização de sua investigação, o que o permitiria criar caminhos a serem percorridos. A possibilidade eleita, neste caso, é a pesquisa documental, que está centrada na análise dos currículos prescritos dos cursos de licenciatura da UFBA, especificamente, as ementas dos componentes curriculares desses cursos.

Partindo do pressuposto defendido por Goodson (2007), que compreende currículos como construtos sociais e mecanismos de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, elegeram-se a abordagem qualitativa da pesquisa como escolha metodológica mais apropriada.

Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas, possibilitando adentrar “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.22). Portanto, contribui para identificar elementos determinantes e constituintes do currículo.

Para esse estudo foi realizada a análise em trinta currículos, acessados via website do sistema acadêmico institucional. A fase inicial dessa pesquisa foi o levantamento dos componentes curriculares que dispõem de ementas para consulta pública. Assim, buscou-se analisar dentre essas ementas quais eram obrigatórias e cujos conteúdos se relacionam com a temática educação para as relações étnico-raciais e/ou diversidade e/ou cultura africana e/ou indígena e correlatos.

O software IRAMUTEQ (Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) contribuiu como acessório de pesquisa para organização e tratamento de dados, a partir da opção dos recursos: análise de similitudes e classificação hierárquica descendente (CHD). Este é um software livre que permite fazer diferentes análises estatísticas sobre o corpus textuais e tabelas que vão desde lexicografia básica, que envolve a tematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas. Por meio dessas análises de semelhanças, pode-se detectar o núcleo central da pesquisa, ajudando assim na identificação do contexto, bem como na especificidade de palavras, além de outras possibilidades, como estudo de gráficos (Camargo & Justo, 2013).

Segundo estes autores, o método possibilita diferentes tipos de análises textuais, desde as bem simples como lexicografia básica que inclui a tematização e o cálculo de repetição de palavras, até análises diversas e mais complexas como: classificação hierárquica descendente, análise pós-factorial de correspondências e análise de similitude. Assim sendo, esse estudo utilizou esse método para apresentar de forma organizada, simples e de fácil compreensão as análises lexicográficas que foram utilizadas (Camargo & Justo, 2013).

No software IRAMUTEQ existem dois tipos de grandes análises: Corpus Textual e Análise de Matrizes; onde a primeira se refere à análise de dados de material verbal transcrito e a segunda permite que se faça uma investigação que envolva diferentes variáveis, contudo nesse estudo utilizaremos apenas análise de Corpus Textual.

De acordo com Camargo e Justo(2013), esses dois grupos de análises se subdividem em outros grupos específicos de estudo, deste foram utilizados: o de classificação hierárquica descendente (CHD) e o similitude. Segundo o autor, o CHD é uma das análises mais importantes do IRAMUTEQ, pois ela obtém vários segmentos de textos (ST) ao mesmo tempo e apontam vocabulários análogos entre si, e vocabulários diferentes sobre outros textos, possibilitando obter classes de ST, que apresentem vocabulário semelhante entre si, além de vocabulário diferente dos ST de outras classes, então a partir dessas análises o software estrutura os dados em um dendrograma que explana de modo claro as relações de classes.

Enquanto o grupo específico da análise de similitude permite identificar simultaneamente a ocorrência entre as palavras, ou seja, uma conexão entre elas. Além de permitir a identificação dos elementos comuns e as particularidades em função das variáveis que foram mencionadas no estudo (Camargo & Justo, 2013).

4. Resultados

Nesse estudo, foram encontrados 27 componentes curriculares de 1004 analisados ao total em 30 currículos de licenciatura da UFBA que possuem em suas ementas e/ou conteúdos a abordagem da temática étnico-racial construída de modo ora direto, como por exemplo, a disciplina TEAB24 (Laboratório de Práticas Pedagógicas I), que apresenta em sua ementa a necessidade da “aplicação articulada em práticas laboratoriais dos

conteúdos didático pedagógicos e específicos do fazer teatral no contexto escolar, com ênfase na abordagem de temas relacionados à educação para relações étnico-raciais”; ora indireto, tal como o componente curricular EDCD59 (Educação, Identidade e Pluralidade Cultural) que possui em sua ementa questões referentes à discriminação/preconceito, cultura, identidade, memória, tradições e saberes populares.

A análise do conteúdo dessas ementas se deu a partir das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em março de 2004, assim como também da Lei 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade de inclusão no currículo da educação básica, do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Os parâmetros de identificação relacional dos conteúdos dessas ementas com a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a referida Lei 11. 645/2008, foram, no caso da DCN, os itens pertencentes à subseção de “ações educativas de combate ao racismo e à discriminação”, e no caso da Lei 11.645/2008, em seu artigo 1º, §1º e 2º, que versam sobre a inclusão no conteúdo programático da educação básica, dos aspectos sociais, econômicos e políticos resultados das contribuições africana e indígena para a história do Brasil; explicitam a necessidade de estudo dos variados aspectos histórico e culturais que compõem a formação da população brasileira à luz desses dois grupos étnicos e reiteram que os conteúdos concernentes à história afro-brasileira e indígena devem ser ministrados em todo o âmbito do currículo escolar.

Os componentes curriculares com conteúdos correlatos à temática estudada foram elencados na Tabela 1, bem como os respectivos cursos que o ofertam.

Quadro 1. Componentes curriculares

Código e nome da disciplina	Cursos que ofertam os componentes
1. EDCA02 – Organização da Educação Brasileira II	Ciências Biológicas Diurno e Noturno; Ciências Naturais Diurno; Ciências Sociais Diurno; Educação Física Diurno; Filosofia Diurno, História Diurno e Noturno; Matemática Diurno e Noturno, Química Noturno; Licenciatura em Desenho e Plástica Diurno; Música Diurno; Música Piano Diurno; Dança Diurno e Noturno.
2. EDC238 – Capoeira I	Educação Física Diurno.
3. EDC283 - Currículo	Ciências Naturais Diurno.
4. EDCA11 – Didática e Práxis Pedagógica I	Filosofia Diurno, Computação Noturno, Física Diurno e Noturno, Geografia Diurno e Noturno, Letras em Inglês Diurno e Noturno, Letras Vernáculas em Inglês Diurno, Letras Portugueses Diurno e Noturno, Desenho e Plástica Diurno, Música Diurno, Música Piano Diurno, Dança Diurno e Noturno, História Diurno e Noturno.
5. EDCD59 – Educação, Identidade e Pluralidade Cultural	Educação Física Diurno.
6. EDCA05 – História da Educação Brasileira	Pedagogia Diurno e Noturno

Código e nome da disciplina	Cursos que ofertam os componentes
7. EDC302 – Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Pedagogia Diurno e Noturno
8. DANA05 – MID: Estudos Crítico-analíticos I	Dança Diurno.
9. DANA69 – Estudos Críticos Analíticos em Dança II	Dança Noturno.
10. EBA010 – História da Arte Brasileira	Desenho e Plástica Diurno.
11. FCH124 – Antropologia I	Ciências Sociais Diurno.
12. FCH014 – História Antiga I	História Diurno e Noturno.
13. FCHG06 – História Indígena e do Indigenismo	História Diurno e Noturno.
14. FCHD90 – História da África I	História Diurno e Noturno.
15. FCHD91 – História da África II	História Diurno e Noturno.
16. FCH018 – História Moderna I	História Diurno e Noturno.
17. FCH185 – História do Brasil II	História Diurno e Noturno.
18. FCH196 – História da Bahia II	História Diurno e Noturno.
19. FCH190 – História do Brasil III	História Diurno e Noturno.
20. GEO084 – Geografia do Brasil	Geografia Diurno e Noturno.
21. LETA30 – A Língua Portuguesa no Brasil	Letras Vernáculas e Inglês Diurno, Letras Português Diurno e Noturno.
22. LETA21 – A Literatura Brasileira e a Construção de Nacionalidade	Letras Inglês Diurno e Noturno, Letras Vernáculas e Inglês Diurno, Letras Português Diurno e Noturno.
23. MUSC65 – Fundamentos da Educação Musical II	Música Diurno e Música Piano Diurno.
24. MUSB76 – Música Brasileira de Tradição Oral	Música Diurno e Música Piano Diurno.
25. TEAA21 – História do Teatro no Brasil e na Bahia	Teatro Diurno.
26. TEAB24 – Laboratório de Práticas Pedagógicas I	Teatro Diurno.
27. TEAB32 – Teatro Negro	Teatro Diurno.

Fonte: Sistema Acadêmico (SIAC) da UFBA, 2021, disponível em:
<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaCursosEmentaPublico.do?cdGrauCurso=01>

Pode-se observar que o curso que ofertou maior número de componentes curriculares dessa temática foi o de História, seguido dos cursos de Música e Música - Piano, Dança, Teatro, Letras - Português, Letras Vernáculas e Inglês, Educação Física, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras - Inglês, Física e Ciências Naturais. Os cursos que menos ofertaram foram os de Ciências Biológicas, Computação, Matemática e Química, que pertencem às áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas.

A Classificação Hierárquica gerada pela análise das ementas foi organizada em quatro classes de segmentos de textos, conforme representada na figura 1. A classe 1 representou 28,8% do corpus, a classe 2 representou 30,4%, as classes 3 e 4 representaram 21,4%.

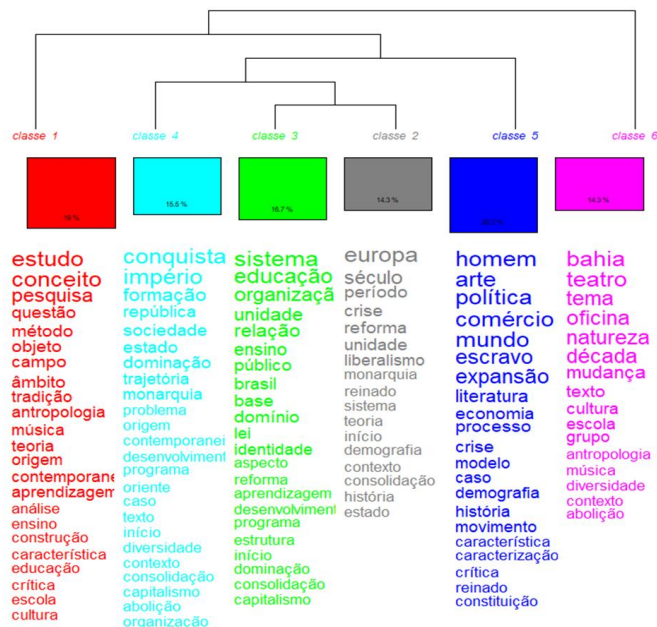


Fig. 1. Dendrograma Questões raciais nos cursos de licenciatura da UFBA (Organizado com base no Software IRAMUTEQ, 2021)

A classe 1 representou 19% dos termos analisados e concentrou palavras que remetem à metodologia e concepções de ensino. As palavras mais frequentes foram “estudo”, “conceito” e “pesquisa”. Outras com menor frequência foram: “questão”, “método”, “objeto”, “campo”, “tradição”, entre outras.

A classe 2 teve menor frequência dos termos (14,3%), enfatiza o contexto histórico, os sistemas políticos e econômicos, tendo a palavra “Europa” como destaque. Também apareceram em menor intensidade outras como: “século”, “período”, “crise”, “reforma”, “unidade”, “liberalismo”, entre outras.

Na classe 3, com ênfase no tema Sistema de ensino brasileiro, que concentrou 16,7% dos registros, nota-se a presença de palavras como “sistema”, “educação” e “organização” e também “unidade”, “relação”, “ensino”, “público”, entre outras.

Representando 15,5% das ocorrências de palavras, a classe 4 demonstrou ênfase na perspectiva colonial na temática racial com termos: “conquista” e “império” em maior frequência, e “formação”, “república”, “sociedade”, “estado”, “dominação”, “trajetória” e “monarquia”, entre outras.

Com maior concentração de palavras (20,2%), a classe 5 agrupou termos que tratam do processo histórico para conformação da sociedade no mundo contemporâneo, tais como: “homem”, “arte”, “política”, “comércio”, “mundo”, “escravo” e “expansão”. Em menor frequência também apresentou: “literatura”, “economia”, “processo”, “crise”, “demografia”, entre outras.

A classe 6, que junto com a classe 2 teve menor frequência de palavras, com destaque para a temática Arte e Cultura, é composta de palavras como “Bahia”, “teatro”, “tema”, “oficina”, “natureza” com maior destaque e outras com menor destaque: “cultura”, “escola”, “antropologia”, “música”, “abolição”, entre outras. Percebe-se, assim, que há uma ênfase na cultura africana nas ementas de boa parte dos componentes analisados desse grupo.

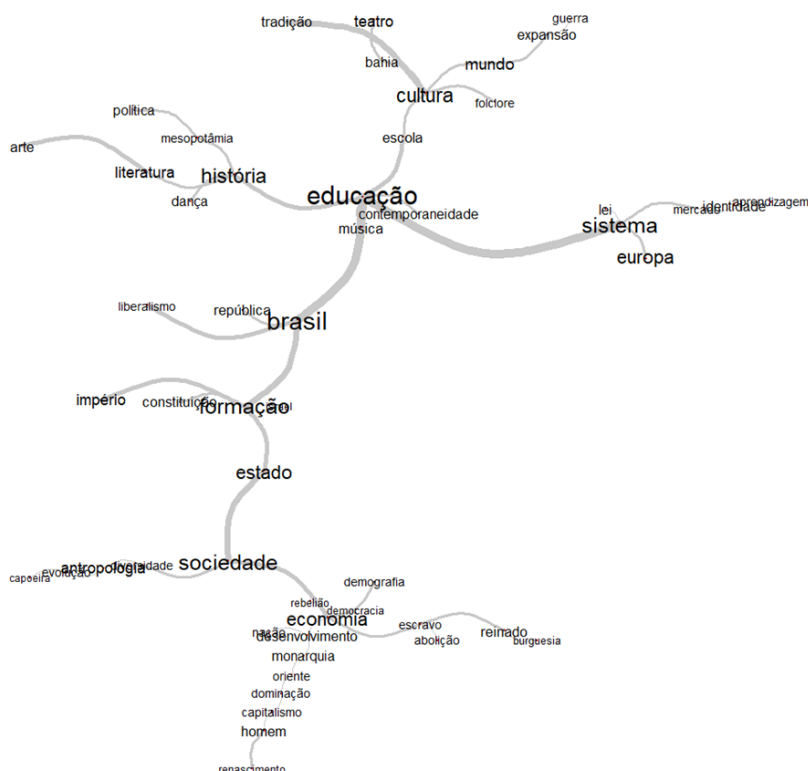


Fig. 2. Análise de similitudes dos temas presentes nas ementas (organizado com base no Software IRAMUTEQ, 2021)

A análise da similitude permitiu visualizar um detalhamento mais acurado dos temas apresentados com maior frequência nas ementas.

Dos temas presentes na árvore de similitude podemos notar que a palavra “educação” concentra a maior relação entre as demais palavras. Existem quatro principais ramificações para grupos: “sistema”, “lei” e “Europa”; para “cultura”, “teatro”, “mundo”, “Bahia”, “folclore”; para “história”, “literatura” e “dança”. A quarta ramificação aponta para “Brasil”, “república” e “liberalismo” que dá continuidade com outra ramificação importante para três outros eixos: “formação”, “sociedade” e “economia”, essa última ainda se desenvolve com palavras como “escravidão”, “abolição”, “demografia”, “rebelião”, “monarquia”, “dominação”, “capitalismo”, entre outras.

5. Discussão

A pesquisa se desenvolveu apenas com as disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura, que com base nas fontes normativas citadas, não pode ser a educação para as relações étnico-raciais uma opção, mas um critério necessário para uma efetiva formação cidadã.

Os resultados apontaram que o curso de História teve o maior número de componentes com essa temática, enquanto os cursos de Ciências Biológicas, Computação, Matemática e Química tiveram menor oferta. Silva, Costa e Silva (2019) analisaram os currículos de 41 cursos de licenciatura em uma instituição de ensino superior em Mato Grosso do Sul.

Desses cursos analisados, 25 ofertavam essa temática em disciplinas obrigatórias, 9 ofertavam como optativas e 7 cursos não ofertavam. O curso de História também foi o que mais ofertou componentes com a temática enfocando “educação das relações étnico-raciais”.

Além disso, a partir da análise de classificação hierárquica descendente e de similitude, pôde-se visualizar uma ênfase considerável no contexto histórico para conformação do Brasil e do povo brasileiro, corroborando com o fato de haver muitos componentes ofertados para o curso de História e sobre história. Ficou evidente que há muitas referências às palavras educação, sociedade e história nas ementas que indicam ênfase na organização do sistema educacional brasileiro. Contudo, é importante que sejam discutidas as heranças culturais que conformam o Brasil, como também o processo de elitização da educação no Brasil a partir da negação de direitos enquanto cidadãos de grupos oprimidos. Para Dias (2012), o combate ao racismo brasileiro só pode ser fomentado na medida em que as escolas (e cursos de formação docente) provoquem mobilizações sociais em diferentes níveis institucionais em prol da criação de programas ou atividades de estímulo à diversidade étnico-racial nos programas de ensino.

Outrossim, palavras como “Europa”, “conquista”, “escravo” evidenciam que há uma concentração de temas e referências bibliográficas do Norte e não no Sul global, oferecendo a perspectiva da escravidão, o que vai de encontro com a perspectiva decolonial proposta por Quijano (2002).

Por essa razão, Bernardino-Costa (2018) destaca a importância de estudos decoloniais contemporâneos, que buscam o resgate e a evidência das contribuições epistemológicas dos saberes que foram desqualificados e invisibilizados pela colonialidade. Para Candau e colaboradores (2013) a luta por reconhecimento social e cultural é constante e deve passar pela desconstrução do caráter monocultural e etnocentrista nos currículos, resgatar os processos de construção das identidades e integrar as novas configurações culturais, ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes (Candau, 2013).

Acrescenta-se a essa discussão o apontamento de Ferreira (2019) ao afirmar que estando em disciplinas isoladas, não é possível aprofundar a discussão acerca do que ensinar - e como abordar esses conhecimentos - na educação básica. Por se tratar de tema que deveria perpassar toda formação dos licenciandos, entende-se a pertinência da educação para as relações étnico-raciais em todos os componentes curriculares, com articulação entre eles.

Portanto, incentiva-se a interdisciplinaridade que poderia fornecer soluções alternativas para a complexidade dos fatores sociais e políticos que se revelam na formação de professores, especialmente no que diz respeito a um ensino libertador, proposta baseada no respeito às diferenças.

Essas estratégias se articulam com a perspectiva de que a sala de aula é um espaço multicultural e interseccional, formado por pessoas de diferentes etnias, raças, culturas, crenças, gêneros, sexualidades, classes e histórias de vida. Para poder efetivar essa proposta, Bell Hooks (1994) sugere uma pedagogia pela transgressão e descolonização, com trocas construtivas radicais na forma de ensinar e aprender, pautada pela liberdade de transgredir e transformar.

6. Considerações Finais

As questões que abrangem a Educação para as Relações Étnico-Raciais vêm sendo inseridas no currículo dos cursos de licenciatura da UFBA, a partir da oferta de componentes curriculares que versam sobre assuntos como diversidade, etnia, diferença, pluriculturalismo, história da África e do indigenismo, discriminação e preconceito.

A pesquisa qualitativa, nesse caso do tipo documental, possibilitou a identificação dos cursos que mais ofertam os componentes, assim como dos temas mais trabalhados nessas matérias, que nesse caso se concentrou no curso de História com as matérias mais voltadas à história cultural e educacional do Brasil. A utilização do software IRAMUTEQ permitiu a identificação e agrupamento dos termos por classes, indicando pouca evidência na discussão da temática na perspectiva decolonial e transgressora, a qual não se limita a enxergar a história através das concepções eurocêntricas.

Na segunda década do século XXI, os processos de resistência e ocupação dos espaços de privilégio social, principalmente, pelos negros e indígenas precisam ser incluídos como tema de formação, não cabe mais sua folclorização. Deve-se questionar a escolha dos conteúdos e introduzir nos currículos, de modo transversal, saberes de diversos grupos colonizados, muitas vezes invisibilizados, em contrapartida com a predominância dos estudos europeus, promovendo o diálogo entre eles e apontando que a diferença deve ser afirmada dentro de uma perspectiva crítica e de compromisso com a justiça social.

7. Referências

- Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento.
- Bernardino-Costa, J. (2018). *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. Sociedade e Estado, 33(1), 117-135.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, Casa civil. Recuperado de planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2003). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, Casa civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil (2004). Parecer n. 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
- Brasil (2008). Lei n. 11.645, de março de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, Casa civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil (2010). Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, Casa civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
- Brasil (2012). Resolução n. 5 de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2015). Resolução n. 1 de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192
- Camargo, B.V., & Justo A.M (2013). *Tutorial para uso do software Iramuteq*. Recuperado em 07 março 2021, de <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-07-03-2021>.

- Candau, V. M. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez.
- Castro, E. V. (2002). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: CosacNaify.
- Dias, L.R. (2012). *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*. Revista Brasileira de Educação, 17(51).
- Ferreira, V. M. (2019). *A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Fonseca, M. V. (2000). *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH, Brasil.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57–63.
- Gonçalves, L. A. O.; Silva, P. B. G. (2000). *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, 15, 134-158.
- Goodson, I. (2007). *Currículo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação, 12 (35), 241-252.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nova York/Londres: Routledge.
- Marcílio, M. L (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, A. (1940). *Influência da mulher negra na educação do brasileiro*. Em *O negro no Brasil – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro* (pp. 211-222). Civilização Brasileira.
- Oliveira, L.F. (2018). *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo.
- Peres, E. T., (1995). *“Tempo da Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Queiroz, D. M., & Santos, J. T. (2006). *Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder*. Educação & Sociedade, 27(96), 717-737.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. [Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina]. Clacso.
- Ristoff, D. (2014). *O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação*. Revista da Avaliação da Educação Superior, 19(3), 723-747.
- Silva, F. L., Costa, A.F.G, & Silva, T. P. (2019). *As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul*. Colloquium Humanarum, 16(3), 76-88.

Robótica educativa para enseñar matemáticas: opiniones de los estudiantes del Grado en Educación Primaria

Luis Manuel Soto-Ardila¹, Lina Melo Niño² y Ana Caballero Carrasco³

¹ Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura, España. | luismanuel@unex.es | <https://orcid.org/0000-0002-1041-4077>

² Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura, España. | lmelo@unex.es | <https://orcid.org/0000-0003-4771-058X>

³ Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Extremadura, España. | acabcar@unex.es | <https://orcid.org/0000-0001-7538-3833>

Resumen: A lo largo de los años, la robótica educativa ha ido ganando más peso, estando cada vez más presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de la robótica como recurso educativo es importante por los beneficios que puede ocasionar entre los alumnos, como puede ser aumento de atención, motivación, curiosidad, etc., tal y como puede observarse en los diferentes estudios analizados para esta investigación. 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. La presente investigación se encargará de analizar las opiniones de los futuros maestros de primaria sobre el uso de la robótica como recurso educativo para enseñar matemáticas. Se analizarán las opiniones de cincuenta estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (Badajoz, España). Los datos se obtienen mediante una pregunta abierta a través de un foro y, para poder realizar los análisis pertinentes, se recurrió al software WebQDA (Neri, Costa y Moreira, 2011). Con WebQDA se codificaron las distintas opiniones de los estudiantes, según un sistema de categorías diseñado por Soto-Ardila, Caballero, Melo y Luengo (2019). Los resultados muestran que, para la mayoría de los alumnos de la muestra, el uso de la robótica puede otorgar numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y, más concretamente, en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, siendo estos beneficios, mayores que las desventajas que su uso puede ocasionar.

Palabras clave: Robótica Educativa; webQDA; Futuros Maestros; Matemáticas; Educación Matemática.

Educational Robotics to Teach Mathematics: Opinions of the Students of the Degree in Primary Education

Abstract: Over the years, educational robotics has gained more weight, being increasingly present in the teaching and learning process. The use of robotics as an educational resource is important due to the benefits that it can cause among students, such as increased attention, motivation, curiosity, etc., as can be observed in the different studies analysed for this research. More and more authors are studying the benefits or damages that educational robotics can have in the teaching and learning process of students. This research will analyse the opinions of future primary school teachers on the use of robotics as an educational resource to teach mathematics. The opinions of fifty students of the Degree of Primary Education of the University of Extremadura (Badajoz, Spain) will be analysed. The data is obtained through an open question through a forum and, in order to carry out the pertinent analyses, the WebQDA software was used (Neri, Costa and Moreira, 2011). With WebQDA, the different opinions of the students were coded, according to a category system designed by Soto-Ardila, Caballero, Melo and Luengo (2019). The results show that, for the majority of the students in the sample, the use of robotics can provide numerous benefits in the teaching-learning process in general and, more specifically, in the teaching and learning of mathematics, these being benefits, greater than the disadvantages that its use can cause.

Keywords: Educational Robotics; webQDA; Future Teachers; Mathematics; Mathematics Education.

1. Introducción del Estudio

La importancia de la robótica educativa en los contextos educativos va siendo cada vez mayor, convirtiéndose en una herramienta muy útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje (González, Flores y Muñoz, 2021). A pesar de ello, aún no se encuentra enmarcada en el currículum de primaria, algo que le permitiría convertirse en un recurso “formal”. Esto, hace que sea necesario que se produzca un cambio en las aulas, con el fin de que los alumnos se conviertan en participantes en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, y no en meros oyentes y repetidores. El profesor a su vez, pasará de ser un transmisor de información a ser un guía que ayude a los alumnos con los problemas que puedan surgirles durante el proceso de aprendizaje (Barrera, 2015).

Sin embargo, a pesar de ello, muchas son las personas que emplean la robótica educativa como recurso didáctico, haciendo que los robots sean recursos útiles para la enseñanza de muchos contenidos como, por ejemplo, los matemáticos.

Bravo y Forero (2012) indican la importancia de introducir la robótica educativa de forma adecuada en el currículum, dado que, el uso de los robots permite desarrollar diversas competencias y habilidades, así como varias destrezas que permitan al alumnado superar diversos retos.

Otros autores como Márquez y Ruiz (2014), indican que, el uso de la robótica fomenta la motivación y la creatividad, permitiendo que los alumnos desarrollen, con el paso del tiempo, ciertas habilidades manuales y cognitivas. Del mismo modo que Márquez y Ruiz (2014), los autores Moreno, Muñoz, Serracín, Quintero, Pitti y Quiel (2012), en su investigación, destacan que la robótica educativa permite, no solo motivar, sino, además, facilitar conocimientos a los alumnos. Consideran que, utilizando la robótica, los alumnos pueden llegar a aprender conceptos más abstractos y complejos de una forma más sencilla, lúdica y motivadora.

1.1 Importancia de la Robótica Educativa: Ventajas e Inconvenientes

Antes de mencionar investigaciones que aborden la importancia de la robótica educativa, resulta necesario definir qué es la robótica educativa. Ruiz-Velasco (2007), define la robótica educativa como “aquella disciplina que, mediante el desarrollo y diseño de robots, los estudiantes se introducen en el estudio de las ciencias y de la tecnología”.

Otros autores como Bravo y Forero (2012), la definen como “aquel recurso que permite que el aprendizaje de los alumnos sea más fácil, ayudando al profesor en el proceso de enseñanza. También permite potenciar aspectos como la socialización, la iniciativa o la creatividad”.

Existen numerosas investigaciones sobre la importancia que la robótica puede tener en el contexto educativo. Merino, Villena, González y Cózar (2017), por ejemplo, consideran que, dentro de la tecnología educativa, la robótica se convierte en uno de los recursos que presentan una mayor importancia, permitiendo aportar un aprendizaje constructivo para el alumno.

Ruiz (2007) explica la importancia que la robótica educativa presenta en las escuelas, ya que es un recurso que permite ocasionar cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos. Estos cambios son posibles gracias a la interdisciplinariedad que la robótica educativa presenta, así como, al desarrollo de ciertas habilidades que, probablemente, los alumnos no habían trabajado previamente (Papert, 1980; García y Reyes, 2012).

Otros autores consideran que, seleccionar un material o recurso puede llegar a ser fundamental para que los alumnos comprendan mejor un contenido. Esto se debe a que, dependiendo del material, los alumnos pueden llegar a estar más motivados, convirtiéndose esto en una ventaja fundamental para mejorar su aprendizaje (Cabero, Fernández y Marín, 2017; Merino, Villena, González y Cózar, 2017).

Morales (2017), en concordancia con Hernández (2016) y Fernández (2006), considera que la robótica educativa resulta importante ya que tiene como ventaja el fomentar el trabajo cooperativo, consiguiendo que los alumnos se relacionen y aprendan a trabajar en equipo. También considera que los alumnos irán desarrollando diversos procesos cognitivos y sociales que les permitirán aprender de forma significativa.

Sin embargo, existen otros autores que destacan que la robótica educativa presenta alguna que otra desventaja. Es el caso de Vega-Moreno, Cufié, Rueda y Llinás (2016), quienes afirman que la robótica educativa resulta inaccesible para muchas personas. Alguno de los motivos por los que ocurre esto, es por el precio tan caro de los materiales, haciendo que no sea fácil conseguir kits de robótica.

También se puede decir que, aunque hay muchas empresas que pretenden trabajar la robótica educativa como actividades extraescolares, estas no siempre son accesibles para los niños, puesto que, el precio de las inscripciones, en muchos casos, es elevado, impidiendo acceder a aquellos alumnos menos favorecidos (Soto-Ardila, Caballero, Melo y Luengo, 2019).

2. Objetivo y Preguntas de Investigación

El presente estudio surge como resultado de las inquietudes investigadoras de los participantes del mismo, inquietudes que pueden traducirse en varias preguntas de investigación:

- ¿Qué opinan los futuros maestros sobre la robótica educativa?
- ¿Cuáles son las ventajas, según los estudiantes del grado, que puede tener el utilizar la robótica educativa como recurso didáctico?
- ¿Conocen las desventajas que puede tener la robótica educativa?
- ¿Los robots son accesibles para toda la población?

Tras el planteamiento de las preguntas de investigación, se destacó el siguiente objetivo: “Analizar las opiniones que los estudiantes del Grado de Educación Primaria (tercer curso) presentan sobre el uso de la robótica educativa como herramienta para la enseñanza de las matemáticas, analizando los inconvenientes o las ventajas que puede tener su utilización”.

3. Metodología

Este estudio se enmarca dentro de un diseño fenomenológico de investigación, a través del cual, se podrán analizar las experiencias personales de cada uno de los participantes para obtener unas conclusiones finales.

La muestra seleccionada para llevar a cabo esta investigación fueron 50 alumnos, de tercer curso del Grado de Educación Primaria, de la Universidad de Extremadura.

Dichos alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar con robots con anterioridad, y han podido observar las posibilidades o las dificultades que tienen a la hora de emplearse como recursos para enseñar matemáticas.

En las prácticas realizadas con robots, los alumnos emplearon el kit “LEGO Education WeDo 2.0”, con el que pudieron trabajar diversos aspectos como el montaje de los robots y la programación de los mismos para desarrollar diversas actividades.

Tras la experiencia con los robots, los alumnos realizaron una reflexión sobre las opiniones que presentan con respecto al uso de la robótica educativa en contextos escolares.

Dicha reflexión, se inició con una pregunta impulsora a través de un foro del campus virtual de la Universidad de Extremadura: *“Haz una reflexión sobre cuáles son las ventajas o inconvenientes que, el uso de la robótica, puede tener en el ámbito educativo. Indica, además, la utilidad que crees que puede tener para el proceso de enseñanza/aprendizaje de las matemáticas”*.

Una vez realizada la pregunta y obtenidas las respuestas de los alumnos, se realizó un proceso de depuración, sistematización y análisis de todos los datos recabados. Los pasos seguidos para ello fueron los siguientes (Soto-Ardila, Melo, Caballero y Luengo, 2019):

En primer lugar, se procedió a la identificación de lo que se denominan “unidades de información”. Tras ello, se realizó una categorización de dichas unidades (teniendo en cuenta un sistema de categorías previo que se explicará a continuación).

Una vez categorizadas, se procedió a la codificación de dichas unidades de información. Posteriormente, se observó si había alguna categoría diferente a la del sistema y, en caso de haberla, se añadiría al sistema de categorías. Finalmente, se analizaron las unidades de información.

El sistema de categorías empleado para la investigación fue el siguiente:

Tabla 1. Adaptación del sistema de categorías elaborado por Soto-Ardila, Caballero, Melo y Luengo (2019).

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. Dificil 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

Como se puede observar en la tabla anterior, el sistema de categorías está formado por dos dimensiones fundamentales: ventajas de la robótica educativa y desventajas de la robótica educativa. A su vez, dentro de cada dimensión se pueden encontrar trece categorías (ocho para la categoría de ventajas y cinco para la categoría de desventajas).

Este sistema de categorías sirvió para la realización del análisis pertinente a través del software de investigación cualitativa WebQDA (Neri, Costa y Moreira, 2011), software online que permite el trabajo colaborativo desde cualquier dispositivo y lugar.

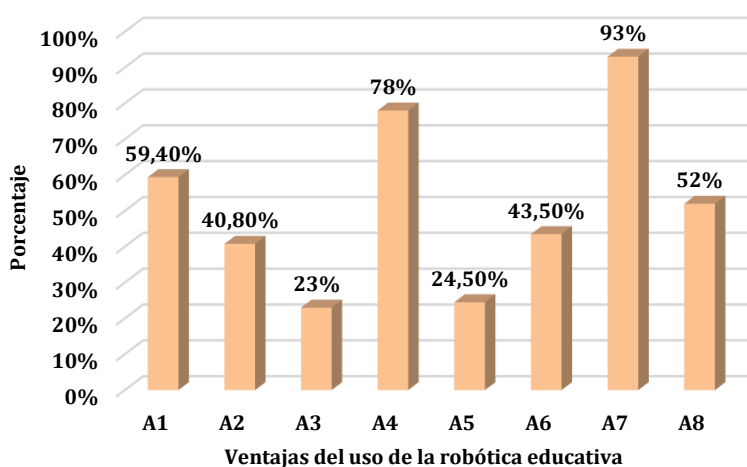
4. Resultados Obtenidos

Los resultados obtenidos en esta investigación pretenden resolver el objetivo general planteado previamente: “Conocer y analizar las opiniones que los estudiantes del Grado de Educación Primaria (tercer curso) presentan sobre el uso de la robótica educativa como herramienta para la enseñanza de las matemáticas, analizando los inconvenientes o las ventajas que puede tener su utilización”.

A la hora de estructurar los resultados, en primer lugar, se abordaron los datos obtenidos de la primera dimensión (ventajas de usar la robótica educativa) y, posteriormente, de la segunda dimensión (desventajas de usar la robótica educativa).

En relación a las ventajas se obtuvieron los siguientes resultados:

Fig. 1. Resultados de la primera dimensión.



Como se puede observar en la figura anterior, la mayor parte de la muestra (93% de los participantes) consideran que una de las ventajas fundamentales de la robótica educativa es la A7 “Enseñanza motivadora, lúdica, divertida, entretenida”, seguida de la ventaja A4 “Herramientas eficaces para comprender mejor los contenidos (aprendizaje significativo)”, la cual fue mencionada por el 78% de los alumnos de la muestra. Algunos ejemplos de estas dos ventajas, sacado de los textos analizados, se pueden mostrar a continuación:

[...] Con los robots los alumnos podrían aprender de una forma lúdica, motivándoles mucho más que de una forma tradicional [...].

[...] Probablemente, empleando la robótica educativa, los alumnos pueden llegar a comprender mejor los conceptos a trabajar [...].

[...] Nuestros alumnos pueden divertirse más si se utiliza la robótica educativa, llegando a aprender mejor los contenidos y a estar más motivados [...].

[...] Los alumnos pueden aprender mucho mejor los contenidos, llegando a interiorizarlos y convertirlos en un aprendizaje significativo [...].

El 59,4% y el 52% de los alumnos de la muestra, se enmarcaban en las categorías A1 “Desarrollo de la creatividad e imaginación” y A8 “Desarrollar habilidades motoras”, respectivamente. Algunos ejemplos de ello son:

[...] El hecho de utilizar piezas de lego, por ejemplo, puede fomentar la imaginación de los alumnos, así como su creatividad, ya que tienen que pensar e imaginar qué pueden construir [...].

[...] El trabajo manual que tienen que hacer, a la hora de construir robots, hace que desarrollen otras habilidades, como puede ser el caso de las habilidades motoras o la coordinación ojo-mano [...].

Para el 43,5% y el 40,8% de los estudiantes de la muestra, las principales ventajas son: A6 “Enseñanza de competencias transversales” y A2 “Desarrollo del pensamiento crítico, lógico y la resolución de problemas”. Estos fueron algunos de los ejemplos encontrados:

[...] El uso de los robots fomenta el desarrollo de actividades transversales, puesto que se pueden aplicar en diferentes disciplinas, desarrollando diversas competencias [...].

[...] La lógica puede trabajarse con la robótica educativa, así como el pensamiento crítico. Además, puede ser útil para trabajar la resolución de problemas, entre otros aspectos [...].

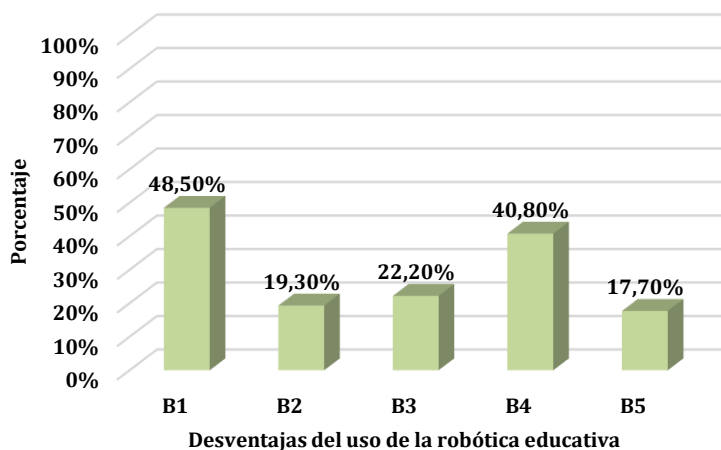
Las últimas ventajas que se encontraron entre las distintas reflexiones fueron las correspondientes a las categorías A5 “Desarrollo de habilidades (observación)” (24,5%) y A3 “Fomenta la libertad de expresión” (23%). Ejemplos de ello son:

[...] Se puede desarrollar, habilidades como la observación, entre otras, haciendo que sea un recurso útil para el alumnado [...].

[...] Otra ventaja es que, además de estimular aspectos como la imaginación, fomenta la libertad de expresión, haciendo que los alumnos sean más creativos y versátiles [...].

En relación a las desventajas de utilizar la robótica educativa, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Fig. 2. Resultados de la segunda dimensión.



Como se puede observar en la figura 2, la mayor parte de los alumnos de la muestra (48,5%) consideran que la principal desventaja es B1 “Difícil acceso al material (precios y mantenimiento caro)”, seguida de la B4 “Requiere de una mayor formación del docente” (40,8%). Estos son algunos fragmentos de los relatos de los alumnos:

[...] Un kit de lego, por ejemplo, te puede costar entre 100€ y 300€, con lo que no todo el mundo puede comprárselo [...].

[...] Ahora claro, si tú quieres emplear la robótica, tienes que dedicarle mucho tiempo a aprender a utilizar los robots, diseñar la clase, los contenidos a trabajar, etc. [...].

La siguiente desventaja que ha obtenido un mayor porcentaje es la B3 “Desfase ocasionado por los robots (por ejemplo, exactitud a la hora de hacer giros)” (22,2%), con lo que se puede decir que, para algunos de los estudiantes del grado, los robots no son tan exactos como parecen, pudiendo ocasionar problemas a la hora de trabajar conceptos matemáticos, como pueden ser los ángulos, giros, distancias, etc. Algunos fragmentos de los relatos de los alumnos fueron los siguientes:

[...] Como hemos podido comprobar con nuestra propia experiencia, los robots de LEGO al realizar un giro, suele girar más de la cuenta debido a la propia inercia del robot [...].

[...] Me he podido dar cuenta de que siempre que se le da una orden al robot, hay que pensar en el pequeño desfase que tiene a la hora de realizarla, por ejemplo, cuando quiero que recorra una distancia, he visto que tengo que indicarle que avanza un poco más para que llegue al sitio que quiero, no coincidiendo con la “medida real” que debería de recorrer [...].

Otra buena parte de la muestra, considera que los robots pueden dar algunos que otros problemas de conectividad, pudiendo ocasionar una pérdida de tiempo a la hora de impartir la asignatura. Por ello, el 19,3% de los alumnos tuvieron en cuenta la desventaja B2 “Errores al desarrollar las prácticas con robots (por ejemplo, problemas al conectar los robots con el ordenador)”. Estos son algunos ejemplos de los relatos:

[...] Considero que los robots pueden ser una pérdida de tiempo y más si no tienes unos equipos adecuados para conectarlos [...].

[...] Con respecto a algunos robots como el LEGO WeDo 2.0, necesita un tipo de Bluetooth determinado y, por desgracia, solo los ordenadores más modernos lo tienen, con lo que no todo el mundo puede conectarlo a su equipo [...].

Finalmente, para el 17,7% de los alumnos de la muestra, una desventaja importante es la B5 “Puede distraer a los alumnos, alborotando la clase”, ya que consideran que, una clase en la que se utiliza la robótica, mal gestionada, puede llegar a ser un caos, ocasionando más problemas que beneficios. Algunos ejemplos fueron:

[...] Hay que saber cómo vas a realizar la actividad si no quieres que el usar la robótica se convierta en un arma de doble filo. [...].

[...] Tienes que tener claro que, los robots son llamativos para los niños y, el usarlos implicará ruido y alboroto por parte de ellos, y esto puede ser negativo ya que se pueden distraer más de la cuenta y no atender a las explicaciones [...].

5. Conclusiones y discusión

Para concluir la presente investigación, es importante recordar el objetivo que planteamos al principio: “Conocer y analizar las opiniones que los estudiantes del Grado de Educación Primaria (tercer curso) presentan sobre el uso de la robótica educativa como herramienta para la enseñanza de las matemáticas, analizando los inconvenientes o las ventajas que puede tener su utilización”.

Como se ha podido observar, dicho objetivo se ha cumplido, puesto que, a lo largo del estudio, se han ido analizando las distintas opiniones de los alumnos de la muestra, pudiendo sacar las ventajas y desventajas que, el uso de la robótica educativa, pueden tener.

Entre las ventajas que se pueden obtener empleando la robótica educativa, pudimos ver como la motivación o el trasfondo lúdico, entretenido y divertido tuvieron un gran peso en nuestro estudio, coincidiendo con lo que autores como Moreno, Muñoz, Serracín, Quintero, Pitti y Quiel (2012) afirman.

Autores como Ruiz (2007) o Bravo y Forero (2012), mencionan la importancia de la robótica educativa para la consecución de un aprendizaje significativo, algo que es fundamental para el desarrollo de los alumnos. En nuestra investigación hemos podido observar que, para los alumnos de la muestra, ésta es una de las ventajas más importantes ya que conseguir que los alumnos aprendan de forma significativa, resulta vital para su formación.

Con respecto a las principales desventajas del uso de la robótica educativa, los alumnos de la muestra hacen hincapié a la dificultad de acceso a los materiales debido a los altos precios de éstos, así como las elevadas tarifas de las empresas que se dedican a la enseñanza de la robótica educativa. Todo esto concuerda con las investigaciones de Vega-Moreno, Cufí, Rueda y Llinás (2016).

Para finalizar, resulta necesario hacer una mención especial al empleo de las metodologías cualitativas para la realización de este tipo de investigaciones, puesto que, gracias a estos métodos, se pueden analizar grandes cantidades de datos llegando al trasfondo de los mismos, ya que, no solo obtenemos porcentajes y datos numéricos si no que, además, podemos saber detalladamente cuáles son las opiniones reales de la muestra y el porqué de esas opiniones.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Junta de Extremadura (Proyecto GR18115).

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital

6. Referencias

- Barrera, N.L. (2015) Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Revista Praxis & Saber* 11(6), 215-234.
- Bravo, F., y 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.
- Cabero, J., Fernández, B., y Marín, V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 167-185.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García, Y., y Reyes, D. (2012). Robótica educativa y su potencial mediador en el desarrollo de las competencias asociadas a la alfabetización científica. *Revista Educación y Tecnología*, 2, 42-55.
- González, M. O., Flores, Y. A., y Muñoz, C. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 18(2), 1-19.
- Hernández, V. (2016). *Robótica educativa, roboti ¿qué?* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Márquez, J. E. y Ruíz, J. H. (2014). Robótica educativa aplicada a la enseñanza básica secundaria. *Revista DIM*, 30, 1-12.
- Merino, J., Villena, R., González J., y Cózar, R. (2017). Análisis del efecto de la robótica en la motivación de estudiantes de tercero de educación primaria durante la resolución de tareas de interpretación de planos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3, 163-173.

- Morales, P (2017). La robótica educativa: una oportunidad para la cooperación en las aulas. En Ruiz, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J. R., Quintero, J., Pittí, K. y 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. y 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.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Ruiz-Velasco, 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. y Luengo, 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^a. 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.

Análisis cualitativo del nivel de satisfacción de la educación virtual en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia

Israel Barrutia Barreto¹, Juan José Danielli Rocca², Renzo Seminario Córdova¹ y Paola Monzón Narciso¹

¹ Innova Scientific SAC, Perú | ibarrutia2021@gmail.com; rseminario@alumni.unav.es; paolamonzon@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5728-0651>; <https://orcid.org/0000-0001-6992-5990>; <https://orcid.org/0000-0002-6100-7885>

² Departamento Académico de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú | daniellijuanjo@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5453-1956>

Resumen: Introducción. Ante el actual contexto sanitario mundial, las personas han cambiado sus estilos de vida acorde a los nuevos lineamientos de salud. En ese sentido, el sector educativo es uno de los que más cambios han realizado, puesto que ha habido una abrupta transición de la educación presencial a la educación virtual. Sin embargo, este cambio ha impactado en diferentes formas a los estudiantes universitarios. **Objetivos.** Describir el nivel de satisfacción respecto al nuevo sistema de educación virtual por estudiantes universitarios de Lima, en época de pandemia Covid-19. **Metodología.** La información se recolectó en base a encuestas online distribuidas mediante correo electrónico y redes sociales, las cuales fueron respondidas por un total de 10 estudiantes. La encuesta estuvo compuesta por 7 preguntas enfocadas en el grado de satisfacción de los estudiantes por las facilidades en el uso de herramientas informáticas brindadas por la universidad y el estilo de enseñanza de los docentes para transmitir los conocimientos. **Resultados y discusiones.** Los estudiantes mostraron un nivel de satisfacción moderado respecto a las clases recibidas en la modalidad online. Esto debido a la falta de alfabetización en recursos informáticos, especialmente, en los docentes. Asimismo, muchos de ellos indicaron que aún no se acostumbran a esta nueva modalidad online, puesto que sienten una mayor carga de trabajos. Es por ello que, es de suma importancia continuar mejorando los recursos informáticos ofrecidos por la institución y que los docentes tengan capacitaciones para ofrecer una enseñanza más didáctica y con ello, lograr captar la atención de los estudiantes. **Conclusiones.** Los resultados indican que, para los estudiantes universitarios la adaptación a la educación virtual se produjo progresivamente, desde inicios categorizados como "difíciles" hacia la "adaptación" al nuevo esquema, al que aún perciben deficiente en relación a la modalidad presencial.

Palabras clave: Satisfacción; Universidad; Educación Virtual; Alfabetización Informática.

Qualitative Analysis of the Level of Satisfaction with Virtual Education in University Students in Times of Pandemic

Abstract: Introduction. Given the current global health context, people have changed their lifestyles according to the new health guidelines. In this sense, the education sector is one of the sectors that has made the most changes, since there has been an abrupt transition from face-to-face education to virtual education. However, this change has impacted college students in different ways. **Goals.** To describe the level of satisfaction with the new virtual education system by university students in Lima, during the Covid-19 pandemic. **Methodology.** The information was collected based on online surveys distributed via email and social networks, which were answered by a total of 10 students. The survey consisted of 8 questions focused on the degree of student satisfaction with the facilities in the use of computer tools provided by the university and the teaching style of teachers to transmit knowledge. **Results and discussions.** The students showed a moderate level of satisfaction with the classes received in the online mode. This is due to the lack of literacy in computer resources, especially in teachers. Likewise, many of them indicated that they are still not used to this new online modality, since they feel a greater workload. That is why, it is of utmost importance to continue improving the computer resources offered by the institution and for teachers to have training to offer a more didactic teaching and thus, to attract the attention of students. **Conclusions.** The results indicate that, for university students, adaptation to virtual education occurred progressively, from beginnings categorized as "difficult" towards "adaptation" to the new scheme, which they still perceive as deficient in relation to the face-to-face modality.

Keywords: Satisfaction; University; Virtual Education; Computer Literacy.

1. Introducción

La actual pandemia del Covid-19 ha impactado en todo el mundo y obligando a la sociedad a cambiar costumbres y formas de vivir. Entre los diferentes sectores que ha impactado esta situación se encuentran salud, economía y, principalmente, el educativo (Cáceres, Jiménez & Martín-sánchez, 2020). El sector educativo, ha tenido que innovar múltiples formas de adaptación, puesto que esta situación sanitaria tiene una alta probabilidad de extenderse por largo tiempo. Es así como la educación presencial deja de ser la principal forma de aprender para dar lugar a la educación virtual (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020). En otras palabras, la educación virtual debe garantizar una alta calidad educativa.

En ese sentido, la educación virtual se ha ido convirtiendo en el pilar de la nueva forma de aprendizaje desde el inicio de la pandemia. Según Trujillo Marulanda & Bustamante (2009), la educación virtual ofrece una nueva perspectiva, tanto a estudiantes como docentes, para el uso de diferentes técnicas y herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta modalidad pedagógica el Aula Invertida se ha posicionado ubicando en los niveles inferiores de la taxonomía de Blohm el comprender y memorizar, ascendiendo las categorías aplicar, analizar, evaluar y ubicando en la cúspide la categoría crear que comprende la acción innovadora del proceso (Hernández y Tecpan, 2017; Zainuddin & Halili, 2016). El desplazamiento de las categorías en la taxonomía de Blohm, se manifiesta durante el ejercicio de la educación virtual y colaborativa, donde el estudiante adquiere rol activo en la interacción pedagógica, desarrollando competencias nuevas con vocación innovadora y orientadas hacia la generación de producto. En ese orden, es fundamental incorporar la educación virtual dentro de la malla curricular de los estudiantes, especialmente, los de educación superior (González, 2019; Durán, Estay-Niculcar & Álvarez, 2015).

La pandemia precipitó la adecuación a la educación virtual forzando la adaptación pedagógica a todos los niveles educativos. A nivel universitario, la sociedad ha colocado una obligación onerosa sobre las instituciones y docentes orientado hacia la implementación de estrategias didácticas multimedia (Cáceres, 2020). En consecuencia, la evaluación continua, referida a la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes respecto a la educación virtual es imperiosa (De la Fuente, Marzo & Reyes, 2010; Olivera, 2020).

Esta investigación tuvo como objetivo describir el nivel de satisfacción respecto al nuevo sistema de educación virtual por estudiantes universitarios en Lima, en época de pandemia Covid-19.

2. Metodología

2.1 Tipo y Diseño De La Investigación

El presente estudio fue de diseño no experimental, cualitativo y descriptivo, como estrategias efectivas para la investigación educativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Manterola, Quiroz, Salazar & García, 2019). El enfoque fue fenomenológico, debido a que el estudio se enfoca en la recopilación de experiencias individuales subjetivas de los participantes (estudiantes universitarios y recién egresados) en relación con un fenómeno colectivo -implementación de la modalidad educativa virtual durante la pandemia (Relinque, Moral & González, 2013; Salgado, 2007).

2.2 Participantes

La selección de participantes en la presente investigación no obedeció los criterios probabilísticos, esto debido a que, en los estudios cualitativos la determinación de la muestra se realiza de manera intencional (Hernández et al., 2014), de manera que el investigador se posicione en una situación que mejor le permita recoger la información relevante para responder a la pregunta de investigación planteada (Relinque et al., 2013). En tal sentido, para este estudio se seleccionaron a 10 participantes de universidades públicas y privadas de Lima. De los 10 participantes, siete (07) están cursando actualmente una carrera universitaria, mientras que tres (03) son egresados quienes cursaron el último ciclo de la carrera durante el primer semestre del año 2020. El criterio de inclusión fue que los participantes cursaran al menos un semestre académico completo bajo la modalidad educativa virtual adoptada durante la pandemia y participaran voluntariamente en el estudio.

Tabla 1. Características de los participantes que colaboraron con el presente estudio.

Participante	Sexo	Edad	Actual condición educativa
Participante 1	Hombre	47	Recién Egresado
Participante 2	Mujer	27	Recién Egresado
Participante 3	Mujer	16	Estudiante
Participante 4	Mujer	17	Estudiante
Participante 5	Mujer	27	Estudiante
Participante 6	Mujer	16	Estudiante
Participante 7	Hombre	17	Estudiante
Participante 8	Mujer	18	Estudiante
Participante 9	Hombre	26	Recién Egresado
Participante 10	Hombre	27	Estudiante

2.3 Técnicas de Recolección de Datos

Con base a las recomendaciones de Jansen (2013), en la presente investigación se utilizó la encuesta virtual como técnica de recopilación de información para fines cualitativos. La encuesta fue elaborada en el programa de administración de encuestas Google Forms. El formulario de dicha encuesta, estuvo conformado por 07 (siete) de preguntas de carácter abierto, los cuales se muestran a continuación.

Tabla 2. Preguntas del formulario aplicado a los participantes de la investigación.

1. ¿Te afectó la repentina transición de la modalidad educativa presencial a modalidad educativa virtual durante la pandemia?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
2. ¿Consideras que el material educativo proporcionado por tus docentes fue útil para tu formación académica?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
3. ¿Consideras que tus docentes tenían las competencias adecuadas en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
4. ¿Las plataformas virtuales puestas a disposición por tu centro de estudios permitieron llevar a cabo las clases virtuales sin inconvenientes?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
5. Según tu experiencia, ¿Consideras que se le debe dar mayor importancia a las clases virtuales como una modalidad complementaria de las clases presenciales?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
6. En tu caso, ¿Crees que la modalidad educativa virtual es (fue) útil para tu desarrollo profesional?	Sí No	Realice un comentario breve de su respuesta
7. Por último, en una frase breve ¿Cómo definirías, o qué sentimientos te genera (generaba) la nueva modalidad de educación virtual?	-	-

2.4 Procedimiento

Se contactó vía telefónica a 16 candidatos (entre estudiantes universitarios y recién egresados) para explicarles el propósito de la investigación, responder las dudas surgidas y asegurarles la confidencialidad de los datos proporcionados. Del total de candidatos con quienes se sostuvo una conversación informativa, 10 participantes mostraron disponibilidad de tiempo y habían cursado como mínimo un ciclo académico vía online. Seguidamente a los postulantes que estaban dispuestos a colaborar con la investigación les fue remitida la encuesta, con la instrucción de desarrollar en extenso con un mínimo de 50 palabras un comentario sobre la respuesta. Posteriormente fueron contactados vía telefónica para expresar los agradecimientos correspondientes. Es pertinente mencionar que, el informe final del presente estudio será facilitado a todas las personas que colaboraron con esta evaluación.

2.5 Análisis de Datos

Después de haber reunido la información proporcionada por los 10 participantes, se procedió con el análisis de los datos cualitativos, siguiendo los procedimientos descritos por Urbano (2016), el cual está constituido por los siguientes pasos: 1. Obtención de la información, 2. Ordenación de la información, 3. Codificación de la información y por último 4. Integración de la información. Con respecto al primer paso, las respuestas proporcionadas por los participantes en el formulario de Google Forms se descargaron en formato Libro de Excel (.xlsx), luego las respuestas textuales se ordenaron en un procesador de textos (Microsoft Word) para su mayor entendimiento y para proceder con la codificación de la información. La codificación de la información se realizó mediante la asignación de etiquetas y categorías a las respuestas proporcionadas por los participantes, en función de: 1. Palabras y expresiones recurrentes en las respuestas y/o sus sinónimos. 2. Atributos. Por último, se unieron las categorías obtenidas en la etapa de codificación integrando los contenidos.

3. Resultados y Discusiones

En base a las respuestas obtenidas por los estudiantes universitarios, se muestran los siguientes resultados:

• Pregunta 1

El 60 % de los participantes afirmaron que la repentina transición de la modalidad de enseñanza presencial a la nueva modalidad virtual al inicio de la pandemia, si les había afectado. De las respuestas textuales que brindaron se resaltaron las palabras “perjudicado”, “fastidiado” e “incómodo”. Por ejemplo, la respuesta de uno de los participantes fue:

“Se me hace difícil entender los temas ya que en presencial podemos apreciar al profesor desarrollar los ejercicios o temas sobre las demás áreas”
(Participante 4).

El fragmento anterior demuestra que, en aquellas asignaturas de naturaleza práctica o aplicada, la presencia del docente es de suma importancia para guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Evidentemente, tal y como lo menciona (Garzozzi-Pincay, Solórzano-Méndez & Sáenz-Ozaetta, 2020), en la modalidad virtual la interacción entre los alumnos y docentes se ve limitada, pues al prevalecer una interacción indirecta y en muchos casos interrumpida por diversos factores, la resolución de dudas o el intercambio de ideas es limitado.

El resto de participantes sostenían que la nueva modalidad no les había afectado, y que se habían adaptado rápidamente. Un claro ejemplo de dicha afirmación es:

“No tuve problemas en la transición [...], incluso tuve algunos profesores que seguían haciendo clase en pizarra como en las clases presenciales” (Participante 10).

De esta respuesta se puede desprender que, a pesar de que la metodología de enseñanza experimentó un cambio drástico en tan poco tiempo, en los centros de estudios se siguieron impartiendo todos los cursos establecidos en el currículo para la formación de las carreras universitarias. Esto último, parece ser la idea adecuada, sin embargo, para aquellas asignaturas en las que las cuestiones aplicativas y prácticas predominan por sobre las cuestiones teóricas podría representar una desventaja para estudiantes (Córdor, 2020; Villafuerte, Bello, Pantaleón & Bermello, 2020).

• Pregunta 2

Todos los participantes afirmaron que los materiales educativos proporcionado por sus docentes sí fueron útiles para su formación académica. Lo que indica que los docentes, independientemente de sus competencias en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), si prepararon materiales adecuados para sus alumnos. Un ejemplo es lo que mencionó el participante 10 en la pregunta 1.

Seguidamente, al solicitarles a los participantes que describan las cualidades de dichos materiales educativos, se codificaron atributos como “claro y conciso”, “apropiado para estudiar”, y “material de calidad”. A continuación, se muestran algunas respuestas de los estudiantes que validan dichos adjetivos:

“El profesor es muy claro en sus conceptos y nos ayuda mucho a entender todo” (Participante 1).

“...Pero lo más determinante creo que fue las clases grabadas, ya que si te quedaba alguna duda podías volver a ver las clases en cualquier momento” (Participante 10).

“Los videos si fueron útiles porque así entendía más el tema” (Participante 3).

Es importante resaltar la detección de que, una de las afirmaciones que más valoraban los estudiantes con respecto a los recursos educativos, fue la importancia de tener acceso a las clases grabadas. Todos los participantes que mencionaron esta facilidad, aludieron que era un recurso que les permitía repasar las lecciones y era favorable para fomentar el aprendizaje autónomo. Lo que es cónsono con la investigación de Zainuddin & Halili, (2016).

• Pregunta 3

El 90% de encuestados consideró que los docentes manejaban adecuadamente las TICs, puesto que las clases que les impartían eran didácticas. Así también, dichas clases eran presentadas adecuadamente mediante diferentes recursos multimedia. Los estudiantes percibieron el apoyo de los docentes durante el uso de los TICs, tal y como indica la participante 2:

“no he tenido problemas con los profesores ya que nos envían videos claros de acuerdo al tema del curso”.

Lo que es apoyado por la participante 5:

“los profesores manejaban correctamente la plataforma institucional y promovían la participación grupal”.

Sin embargo, el participante 10 expresó que: “al comienzo les costó mucho a los profesores adaptarse a algunas plataformas como webex, zoom o meet [...], pero a medida que avanzaba el curso los docentes se adaptaron”.

Es comprensible la falta de manejo de las TICs desde el inicio de la pandemia, puesto que ha significado cambios en el método tradicional de aprendizaje. Para Vélez (2020), ello ha sido un gran reto para los docentes, debido a que tienen que asegurar la misma calidad educativa con la inclusión de las TICs en el proceso educativo. La incorporación de las TICs ha sido gradual, pero esencial para facilitar el aprendizaje y apoyar didácticamente con el uso nuevas herramientas multimedia (Areth, Castro-Martínez & Rodríguez, 2015). Ante este contexto, es necesario promover un mayor uso y actualización permanente en herramientas multimedia con el fin de que, los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para aprender y los docentes, de enseñar desde la virtualidad.

• Pregunta 4

El 90% de los participantes mostraron conformidad con las plataformas virtuales puestas a su disposición para su aprendizaje, tal y como indica el participante 10:

“en mi caso mi casa de estudios uso la plataforma webex para las clases y tenía un campus virtual en el que se subían distintos materiales y esa plataforma facilitaba todo...”

De igual manera, se observa que se sienten apoyados por su institución:

“la plataforma era fácil de manejar y además, había un curso para aprender a manejarla” (participante 5).

Es esencial que las universidades brinden un constante apoyo en el desarrollo de competencias multimedia de los estudiantes. Esta consideración es subrayada por Casillas & Ramírez (2016), quienes indican que el uso de plataformas virtuales y otros medios de comunicación, inducen a que los docentes preparen material didáctico y actualizado, dejando de lado viejas prácticas como las fotocopias, especialmente, en universidades. En esta misma perspectiva para Mesequer, Hernández & Ramírez (2016), estas plataformas flexibilizan el aprendizaje y promueven la autonomía y compromiso del estudiante.

No obstante, la participante 4 mostró una respuesta negativa ante el prolongado uso de plataformas virtuales para la visualización de sus cursos:

“Tuve dificultad ya que presentaba problemas sobre el Internet, la señal y no podía estar en clase”.

Ello evidencia que, no necesariamente el problema radica en el uso de la plataforma virtual, pero que al presentar problemas de conexión acentúa el abrupto cambio de aprendizaje por medios virtuales.

• Pregunta 5

El 60% de participantes muestra una mayor inclinación de dar mayor importancia a las clases bajo la modalidad virtual. Esto debido a que, según lo expresado, les permite manejar mejor sus tiempos y una mayor flexibilidad en sus horarios de clases, destacando algunas respuestas:

“Las clases virtuales nos sorprendieron bastante ...ya que todos no estábamos preparados para esta modalidad... pero en el transcurso del tiempo hemos experimentado nuevos métodos que nos permite desarrollarnos más” (participante 2).

A pesar de que, varios estudiantes muestran esta respuesta positiva no es en su totalidad, puesto que algunos aún mantienen una alta preferencia por las clases presenciales.

“Pese que todo marchó muy bien de forma virtual, prefiero las clases presenciales” (participante 1).

“No porque en clases virtuales hay personas que no entienden muy bien por eso se retiran de los estudios” (participante 6).

Lo mencionado por el participante 6, constituye una amenaza y una oportunidad para promocionar la alfabetización multimedia, así como el desarrollo de competencias computacionales requeridas para el posterior ejercicio profesional. Asimismo, es evidente la demanda de actualización de las plataformas y mallas curriculares con el fin de que, se logre ofrecer una alta calidad digital educativa (Cueva, 2020).

• Pregunta 6

El 60 % de los participantes consideraron que la modalidad educativa virtual fue útil para su formación profesional y aprendizaje de cursos teóricos. Sus respuestas estaban relacionadas con las expresiones “necesario circunstancialmente”, “beneficioso y novedoso”, “útil” y “optimización del tiempo”. Las siguientes afirmaciones son ejemplos de lo mencionado:

“Hubo cursos que eran teóricos...y en el ciclo virtual cambiaron la modalidad, ahora se hacían simulaciones, exposiciones o informes y creo que en esta modalidad se aprendía mejor algunos conceptos” (Participante 10).

“...me ayudo a controlar mejor mis tiempos y ser eficiente en la presentación de mis trabajos con un mayor grado de comodidad” (Participante 5).

Las respuestas precedentes favorecen la consolidación del modelo educativo virtual. No obstante, el resto de participantes consideraban lo contrario, indicando expresiones como “Desfavorable y disparate”, “Inútil e inentendible” y “Demasiado teórico” respecto a las clases virtuales. Por ejemplo, algunas de las respuestas proporcionadas fueron:

“No me fue muy útil ya que no podía hacer prácticas y todo lo necesario que se solía hacer de manera presencial” (Participante 7).

“Para algunos estudiantes no fue útil, porque tenían muchos problemas con la conectividad a internet” (Participante 2).

De estas respuestas, se infiere que existen asignaturas académicas que confrontan limitaciones, por cuanto demandan la presencia física de docentes y estudiantes, como es el caso de los laboratorios. Asimismo, la brecha en el acceso al servicio de internet constituye uno de los factores más sensibles que afecta la percepción de los estudiantes motivando el rechazo las clases virtuales.

• Pregunta 7

Los participantes respondieron en la gran mayoría positivamente resaltando “simplicidad” y “autonomía”. Por ejemplo, las afirmaciones de tres participantes fueron:

“Bueno tenemos que adaptarnos, ya que el virus nos ha enseñado nuevas modalidades de convivencia” (Participante 2).

“Casi en familia con nuevos compañeros y nuevos profesores, felicidad” (Participante 8).

“Muy buena, ya era hora de entrar en la era digital” (Participante 9).

Todas estas respuestas son alentadoras, debido a que, reflejan el compromiso que tienen los estudiantes para hacer frente a adversidades externas como la emergencia sanitaria mundial. Sin embargo, también algunos participantes tenían una apreciación negativa destacando sentimientos de “inconformidad”, “ansiedad”, “tristeza” y “resignación”. Siendo claros ejemplos de ello, las siguientes afirmaciones:

“Con la modalidad virtual no aprendo igual que con la modalidad presencial” (Participante 3).

“Me genera desesperación ya que para mí no es un buen método para aprender, más bien se nos dificulta” (Participante 4).

Las dos afirmaciones expuestas, si bien, no representan a la mayoría de los participantes, sugieren que hay una gran cantidad de estudiantes con problemas similares.

Por lo tanto, en caso de seguir prolongado el uso de las clases virtuales hasta que se controle el estado de emergencia sanitaria mundial, es necesario enfatizar el seguimiento, orientación y apoyo a los estudiantes que presentan problemas cognitivos e instrumentales para acceder a una educación de calidad.

4. Conclusiones

La repentina implementación de la modalidad educativa virtual, debido al contexto sanitario mundial del Covid 19, indujo hacia la alfabetización digital forzosa de estudiantes y docentes en todos los niveles educativos. En ese orden, el objetivo de ésta investigación fue describir el nivel de satisfacción respecto al nuevo sistema de educación virtual por estudiantes universitarios en Lima, en época de pandemia Covid-19. Los resultados indican que, para los estudiantes universitarios participantes en el estudio, la adaptación se produjo progresivamente, desde inicios categorizados como “difíciles hacia la adaptación” al nuevo esquema virtual, al que aún perciben deficiente en relación a la modalidad presencial. Aunado a ello, se evidenció que los problemas de conectividad generan asimetrías en acceso a la educación.

La evaluación del desempeño docente en general fue favorable destacando la sincretismo entre los modos tradicionales de enseñanza y la modalidad virtual bajo esquemas de aula invertida, donde se evidencia las modificaciones en el orden de la taxonomía de Blohm. No obstante, persisten dudas en relación a las potencialidades de la educación virtual frente a las demandas de los cursos donde el desempeño presencial es ineludible como las prácticas de laboratorio, lo que constituye una brecha aun por estudiar.

Metodológicamente este estudio se propuso explorar una estrategia de abordaje de investigación fenomenológica, fundamentado en herramientas virtuales como propuesta de investigación cualitativa en el contexto de la pandemia. La investigación indica que los estudios fenomenológicos encuentran amplios ámbitos de desarrollo mediante la implementación de herramientas virtuales, superando las limitaciones logísticas para estudios en ámbitos de difícil acceso como en los casos de situación de conflicto armado, ubicuidad, violencia de género, segregación entre otros.

Agradecimientos

A los participantes del presente estudio por brindarnos su tiempo y apoyo.

5. Referencias

- Areth, J., Castro-Martínez, J., & Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7 (1), 1-10.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 199–221.
- Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38.
- Cóndor, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 31-37.
- Cueva-Gaibor, D.A.. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348.
- De La Fuente, H., Marzo, M., & Reyes, M. J. (2010). Analysis of satisfaction of students of the faculty of engineering of universidad de Talca. *Revista Chilena de Ingeniería*, 18(3), 350–363.
- Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adoption of good virtual education practices in higher education. *Aula Abierta*, 43(2), 77–86.

- Garzozzi-Pincay, R., Solórzano-Méndez, V., & Sáenz-Ozaetta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 3(3), 58–62.
- González, L. (2019). El Aula Virtual como Herramienta para aumentar el Grado de Satisfacción en el Aprendizaje de las Matemáticas. *Información Tecnológica*, 30(1), 203-214. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100203>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México, D.F.:McGraw Hill Education.
- Hernández-Silva, A. & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (3), 193-204.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39–72.
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36–49.
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–16.
- Meseguer, A., Hernández, A., & Ramírez, A. (2016). Curso de Son Jarocho en modalidad virtual. In A. Ramírez & M. A. Casillas (Eds.), *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos*. 31–49.
- Olivera Carhuaz, E. (2020). Satisfacción académica de los estudiantes universitarios en el marco de la educación virtual. *Revista Científica de Comunicación Social Bausate*, (2), 16–24.
- Ramírez, A., & Casillas, M. A. (2016). Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum universitario. In A. Ramírez & M. A. Casillas (Eds.), *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos*. 31–49.
- Relinque, C. S., Moral, G. Del, & González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71–79.
- Salgado, A. N. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78.
- Sierra, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 75–87.
- Trujillo, M., Marulanda, C., & Bustamante, D. (2009). La educación virtual, análisis y gestión en las universidades de Manizales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (28), 1–23.
- Urbano, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113–126.
- Vélez, R. M. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 1-3.
- Villafuerte, J. S., Bello, J. E., Pantaleón, Y., & Bermello, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 8(1), 134-150.
- Zainuddin, Z. & Halili, H. S (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.

A Percepção dos Alunos de Química Orgânica sobre o Uso do Socrative em Aulas Síncronas na Universidade de Brasília (UnB)

Maria Hosana Conceição¹, Olga M. Albuquerque¹, Lúcia Helena Soares e Silva² e Lúcia Maria da Graça Rabelo¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferências de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) – Universidade de Brasília (UnB) - Brasil | hosanac@unb.br; olgamaria@unb.br; lucia.graca@aluno.unb.br | <https://orcid.org/0000-0002-0823-7841>; <https://orcid.org/0000-0001-6824-603X>; <https://orcid.org/0000-0002-6316-9167>

²Programa de Pós-Graduação em Botânica (PPGB) – Universidade de Brasília (UnB) - Brasil | Lsoares@aluno.unb.br | <https://orcid.org/0000-0001-6025-3201>

Resumo: No último ano, com a crise mundial da saúde pública, devido à pandemia da Covid-19, o ensino presencial deu lugar ao uso de plataformas tecnológicas para aulas online. Assim a Universidade de Brasília (UnB) preparou o seu corpo docente, para o ensino remoto, com a oferta de cursos sobre as plataformas do Moodle Aprender 3 e do Office 365 da Microsoft. Por outro lado, o planejamento das aulas, no modo remoto, exigiu de cada professor, uma sequência didática, lógica, para a participação dos estudantes, tanto nas aulas síncronas, quanto nas atividades assíncronas. Assim, o objetivo principal deste estudo foi conhecer a percepção dos estudantes da Farmácia sobre o uso da plataforma Socrative, nas aulas síncronas da disciplina de Química Orgânica. Trata-se de uma plataforma online na qual os estudantes praticam o conteúdo trabalhado em sala de aula, usando os seus smartphones ou tablets. O estudo contou com a participação de sessenta estudantes de segundo semestre do curso de Farmácia, da disciplina de Química Orgânica, ofertada no 1º semestre de 2020. que realizaram as avaliações sobre a nomenclatura IUPAC dos compostos orgânicos. Dos 40 estudantes, que responderam ao questionário, foram consideradas apenas 34 respostas, na análise de conteúdo, com o uso do software IRAMUTEQ. O estudo mostrou-se promissor para o uso do Socrative nas categorias de vantagens, “dificuldades”, sugestões e contribuições.

Palavras-chave: IRAMUTEQ; Socrative; Covid-19.

The Perception of Organic Chemistry Students on the Use of the Socrative as an Active Learning

Abstract. In the last year, with the global public health crisis, due to the Covid-19 pandemic, face-to-face education gave way to the use of technological platforms for online classes. Thus, the University of Brasilia (UnB) prepared its teaching staff for remote teaching, offering courses on the Moodle Aprender 3 and Office 365 platforms from Microsoft. On the other hand, the planning of the classes, in the remote mode, demanded from each teacher, a didactic sequence, logical, for the participation of the students, both in the synchronous classes, as in the asynchronous activities. Thus, the main objective of this study was to know the perception of Pharmacy students on the use of the Socrative platform, in the synchronous classes of the discipline of Organic Chemistry. It deals with an online platform in which students practice the content worked in the classroom using their smartphones or tablets. The study had the participation of sixty students from the second semester of the Pharmacy course, of the discipline of Organic Chemistry, offered in the 1st semester of 2020 who carried out the evaluations on the IUPAC nomenclature of organic compounds. Of the 40 students who answered the questionnaire, only 34 responses were considered in the content analysis, using the IRAMUTEQ software. The study proved to be promising for the use of Socrative in the categories of advantages, “difficulties”, suggestions and contributions.

Keywords: IRAMUTEQ; Socrative; Covid-19.

1. Introdução

“No dia 12 de março de 2020, devido à situação de saúde pública pela pandemia da Covid-19, a Exma. Reitora da Universidade de Brasília (UnB), Profa. Márcia Abrahão assinou o Ato 0392/2020, suspendendo as atividades administrativas e acadêmicas presenciais e, constituiu o Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19 da UnB, Coes, composto por especialistas da Saúde, da Educação e da Administração, para pensar nas ações de enfrentamento da pandemia que culminaram na retomada das aulas no modo online/remoto” (Conceição et al., 2020, p. 247, no prelo). Imediatamente, formou-se uma rede, em que os professores, se mobilizaram para ajudar uns aos outros; “aqueles com mais experiência com as ferramentas do Moodle Aprender 3, por exemplo, passaram a capacitar outros colegas, mesmo sem conhecê-los pessoalmente”. Segundo Conceição e Pires, “o novo formato motivou para a atualização das aulas clássicas do ensino presencial e, acrescentou que ainda não há a mensuração total dessa aprendizagem, mas é excepcional; não somente nós professores aprendemos mas os alunos também ganharam muito no processo de aulas *online*” (Conceição & Pires, 2020, p. 1). Diante desse novo formato de sala de aula virtual, foi necessário desenhar a organização dos conteúdos distribuídos em aulas síncronas e assíncronas, respectivamente, aquelas em que o professor e o aluno compartilham o mesmo espaço na plataforma escolhida e aquelas onde os estudantes realizam as tarefas ao seu tempo, sem a presença de outros colegas ou do professor (Prata, 2020).

Nos últimos anos, as ferramentas tecnológicas para o uso nas salas de aula, tanto tradicionais quanto virtuais (atuais) têm recebido a atenção dos educadores e pesquisadores do mundo todo (Choudhury et al., 2016; González, 2018; Ha, 2020; Herrada et al., 2020; Muir et al., 2020; Papadopoulos et al., 2018; Slipukhina et al., 2020). O sistema tecnológico denominado de Avabodhaka, um software com links destinado a realização de tarefas e download de arquivos, como por exemplo, documentos, áudios e vídeos e permitem que os estudantes postem as suas perguntas para o professor, de forma anônima e instantânea, foi utilizado por pesquisadores indianos, com boa aceitação pelos alunos. Um estudo empírico, com um grupo de estudantes, mostrou a boa aceitabilidade do Avabodhaka e identificou a necessidade de melhorias na latência do streaming das atividades que dependiam do áudio (Choudhury et al., 2016).

Socrative é outro exemplo de software bastante utilizado, ultimamente, como apoio didático por professores de diversas áreas do conhecimento, podendo ser baixado tanto para o computador quanto para o smartphone, a partir do registro no site <https://www.socrative.com/plans/#login>. A versão gratuita nos permite trabalhar com uma sala de até 50 participantes. Para que os estudantes possam participar da atividade devem receber o código da sala, enviado pelo professor. O Socrative oferece uma ampla gama de possibilidades para criar tarefas e gerenciar as atividades. As tarefas podem ser questionário com questões do tipo verdadeiro ou falso; múltipla escolha ou ainda resposta curta; as quais podem ser gerenciadas no “ritmo do professor” ou no “ritmo do estudante”. Na primeira escolha, o professor lança as questões e as controla da sua tela de tal forma que os estudantes as visualizem. Além disso, o professor tem a opção de inserir imagem para as perguntas e armazenar os questionários para compartilhar com equipes de trabalho (Cerqueiro & Harrison, 2019). Cerqueiro e Harrison (2019) usaram o recurso de duas modalidades do Socrative; a “controlada pelo professor” e a de “games”; para avaliar 68 estudantes do curso de Licenciatura em Pré-Escola da Faculdade de Educação da Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM/Toledo/España). Os resultados mostraram que as duas modalidades foram atrativas para os estudantes e colaboraram como uma ferramenta de avaliação formativa, principalmente, pelo feedback imediato.

Ainda em relação ao uso de plataformas tecnológicas, como uma forma de recurso didático, Christianson (2020) utilizou o Socrative, como uma ferramenta de aprendizagem ativa, na sala de aula online, nesse período de pandemia da Covid-19. Os comentários da avaliação dos estudantes indicaram que o uso do Socrative, para a aprendizagem de Química Geral, pode ser uma ferramenta útil na sala de aula remota e interativa.

Ainda no contexto do uso do Socrative, 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).

Este estudo teve o foco qualitativo. Tejedor (2020) considera a pesquisa qualitativa como uma pesquisa ativa, devido, principalmente, aos paradigmas, como interpretativo e o sócio-crítico. O primeiro está alicerçado às correntes humanísticas que se concentram nas análises dos significados das ações humanas e o segundo, o sócio-crítico, se encontra nas bases das escolas como, por exemplo, Frankfurt, Freire dentre outras (Tejedor, 2020, pp. 9–15).

A motivação da equipe baseou-se em dois pontos: explorar o uso do Socrative, como apoio didático aos estudantes da disciplina de Química Orgânica, nas aulas online, planejadas na sala virtual do Moodle Aprender 3 e conhecer a opinião dos estudantes sobre o uso dessa ferramenta tecnológica como recurso de avaliação formativa no período de aulas online.

1.1 Justificativa

A crise sanitária pela qual o Brasil e o mundo estão passando, devido à pandemia da Covid-19, fez com que as Universidades e os Centros de Ensino adequassem a oferta dos cursos com aulas no modo *online/remoto*. Assim, a Universidade de Brasília (UnB), desde o mês de julho de 2020, vem se dedicando a capacitar os seus professores com a oferta de treinamentos nas plataformas do Moodle Aprender 3 e do Office 365 da Microsoft. Além da capacitação, o Centro de Educação à Distância (Cead) da UnB criou as Rotas de Inovação Universitária (RIU) que contém os recursos e as estratégias de aulas para o ensino não presencial (Leite, 2021). Portanto, com todo esse aparato de condições de trabalho para as aulas no modo *online*, esse projeto intitulado “A Percepção dos Alunos de Química Orgânica sobre o Uso do Socrative em Aulas Síncronas na Universidade de Brasília (UnB)” utilizou a plataforma, gratuita, Socrative como um recurso didático para as aulas de Química Orgânica *online*.

2. Metodologia

2.1 Planejamento da Sala Virtual

O aprimoramento do planejamento de uma sala de aula virtual exige dos professores conhecimento, dedicação e atualização das ferramentas tecnológicas. A pesquisa ocorreu, na sala virtual do Moodle Aprender 3, durante o 1º. semestre de 2020, em duas etapas: A 1ª etapa, contou com a aplicação de quatro avaliações, entre os meses de setembro a novembro, para 60 estudantes do 2º. semestre do Curso de Farmácia, matriculados na disciplina de Química Orgânica Aplicada à Farmácia (QOAF). As avaliações foram preparadas, com o uso do Socrative (<https://www.socrative.com/>), no modo “Teste”, com os conteúdos de hidrocarbonetos, alcoóis, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos e seus derivados. Cada Teste contou com até cinco perguntas, elaboradas nas opções de verdadeiro ou falso; múltipla escolha e resposta curta. Além disso, foi escolhido, na configuração do Socrative, o modo “controlado pelo professor”.

A 2ª. etapa, ocorreu no mês de novembro e teve a finalidade de conhecer a percepção/opinião dos estudantes sobre o uso do Socrative. Para isso, foi preparado um Questionário, intitulado “Pesquisa Qualitativa Sobre o Uso da Plataforma Socrative”, utilizando o aplicativo Microsoft Forms, do Office 365, contendo cinco perguntas, todas preparadas no modo de “Resposta curta”, quais sejam:

1. qual a sua opinião sobre o uso da plataforma Socrative para a interação professor-aluno no ambiente das aulas no modo remoto?;
2. Aponte as vantagens da plataforma Socrative, para o seu processo de formação, quanto ao reconhecimento das famílias dos compostos orgânicos na disciplina de Química Orgânica Aplicada à Farmácia 1 (QOAF1);
3. Qual foi a contribuição do uso da plataforma Socrative para o seu conhecimento e familiarização com os compostos orgânicos na disciplina de QOAF1?;
4. Descreva qual foi a sua principal dificuldade para manejar a plataforma Socrative durante a aula síncrona de QOAF1. Se você tiver mais de uma resposta, por favor, não deixe de descrevê-las;
5. O que poderia ser melhorado, na disciplina de QOAF1, quanto ao uso do recurso da Plataforma Socrative? .

O Questionário foi configurado para ser respondido com o nome e matrícula ocultos e ficou disponível, como um link, na sala virtual do Moodle Aprender 3, por um período de 15 dias.

2.2 Características da Pesquisa

A pesquisa contou com a abordagem qualitativa com o foco no “reconhecimento da subjetividade, do simbólico e da intersubjetividade nas relações como partes integrantes da realidade social” (Minayo, 2016, p. 18). Em complemento, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, por ter utilizado, como recurso didático, o Questionário com perguntas abertas e distribuídas em categorias motivacionais (Gil, 2018).

2.3 Método e Estatísticas Textuais

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). Para tanto, o software IRAMUTEQ (versão 0.7 alpha 2) foi utilizado como uma ferramenta para auxiliar nas etapas de tratamento e interpretação da análise de conteúdo, bem como recuperação de trechos de fala aderentes às temáticas abordadas. O uso do software IRAMUTEQ é indicado para a sofisticação de análises textuais (Camargo & Justo, 2013). É um software livre baseado na linguagem estatística do software R, possibilitando cálculos de base estatística em material qualitativo (Ratinaud, 2014). Atualmente, possui dicionários ativos em diversas línguas como inglês, francês, espanhol e português.

O Corpus textual analisado foi codificado conforme orientações presentes em manuais oficiais do IRAMUTEQ (Camargo & Justo, 2018; Salviati, 2017). Foi composto de 34 diferentes textos de língua portuguesa e contou com o total de 3.455 ocorrências de 841 diferentes formas lexicais. Optou-se pela lematização do corpus textual, ou seja, o software realizou o processo de deflexionar as formas lexicais para determinar lemas. Assim, formas como “gostei”, “gostaria” e “gostaríamos” foram consideradas diferentes ocorrências da forma “gostar” (Camargo & Justo, 2013). Destaque-se que foram adicionadas como ativas na análise apenas formas nominais e adjetivas para processamento via IRAMUTEQ. Tal escolha se deu em atenção à necessidade de maior relevância semântica para o entendimento do contexto. As demais formas permaneceram como suplementares.

Foi realizada uma análise de similitude para compreender o modo como se agruparam as diferentes percepções dos estudantes sobre a plataforma Socrative. Essa análise possui suas bases na teoria dos grafos e, no contexto do IRAMUTEQ, apresenta um grafo que demonstra a forma como as palavras de um determinado corpus textual se relacionam (Salviati, 2017). Além disso, apresenta as comunidades de palavras presentes em diferentes temáticas. Para a análise de similitude, foram consideradas as 50 palavras mais frequentes no corpus analisado. A contabilização de frequência foi realizada pelo próprio software IRAMUTEQ, variando da forma “questão” com frequência 65 e “silêncio” com frequência 3.

Após, foram selecionados diferentes trechos de fala como evidências empíricas de interpretações postas. Tais trechos foram selecionados conforme aderência à categoria de discussão e presença das principais palavras de cada temática representada. A partir da interpretação da análise de similitude foi possível compreender com profundidade o conteúdo derivado das percepções dos alunos sobre vantagens, contribuições e dificuldades relacionadas ao uso do Socrative. Assim como agrupar sugestões de melhoria para o uso do software em aulas virtuais futuras. Finalmente, organizou-se uma tabela que consolida os trechos de fala escolhidos para representar as evidências empíricas das interpretações postas no presente estudo. A Fig. 1 ilustra as etapas da pesquisa.

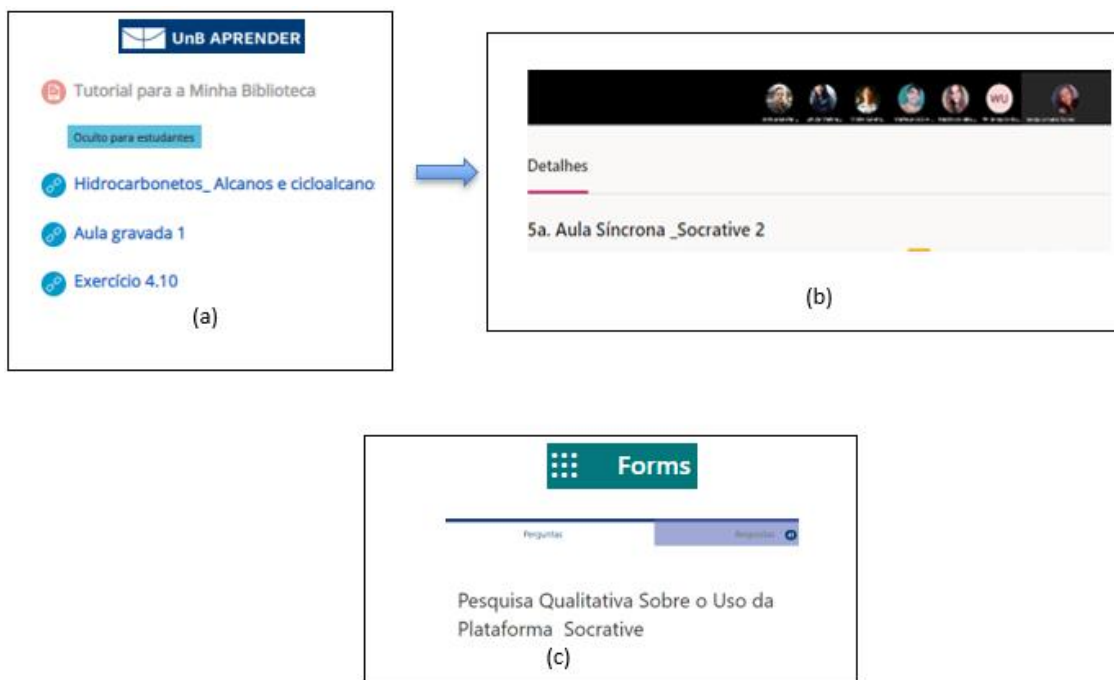


Fig. 1. Esquema ilustrativo das etapas do método do estudo: (a) orientação do estudo assíncrono no Aprender 3; (b) exemplo da aula síncrona com o uso do Socrative; (c) Aplicação do Questionário para conhecer o grau de satisfação dos estudantes com o Socrative.

3. Resultados

3.1 Análise de similitude

A análise de similitude representada na Fig. 2 revela as diferentes temáticas tratadas no corpus textual analisado. De início, as comunidades de palavras destacadas em lilás e amarelo na análise de similitude ressaltam as vantagens percebidas pelos estudantes com o uso do Socrative em exercícios no contexto virtual.

A comunidade lilás possui ênfase nas vantagens relacionadas à realização de exercícios pelo Socrative, enquanto a comunidade amarela foca as vantagens em relação à dinâmica das aulas síncronas em geral. Diversos foram os relatos apontando a dinamicidade e diferenciação da plataforma, assim como facilitação do aprendizado, melhor assimilação de conteúdo e melhor interação em aulas síncronas. Tais resultados reforçam a importância do uso de ferramentas dinâmicas para avaliação em aulas no contexto virtual, haja vista que essas podem potencializar o interesse e participação dos estudantes nas atividades.

As dificuldades percebidas pelos estudantes estão demonstradas na comunidade de palavras destacada em verde. Nesse caso, revelaram-se duas discussões distintas. Primeiramente, diversos foram os relatos de estudantes que não apontam quaisquer dificuldades e ressaltam o potencial do Socrative em contribuir com a fixação do conteúdo da disciplina, em especial no que se refere a nomenclaturas e compostos. Porém, outros relatos ressaltam dificuldades de acesso devido a conexões ruins à internet, problemas com o próprio computador e erros advindos do uso conjunto do Socrative e a plataforma utilizada pelo professor para realização da aula síncrona.

Como consequências diretas das dificuldades percebidas, as comunidades de palavras destacadas em vermelho e azul escuro focam as sugestões postas pelos estudantes para melhor utilização da plataforma no futuro. Relatos apontam a necessidade de disponibilização de mais tempo para resposta das questões colocadas nos exercícios, assim como silêncio dos colegas e do próprio professor na condução da atividade durante aulas síncronas. Essa última sugestão foi colocada, haja vista a necessidade de concentração para realizar os exercícios. Ainda, os estudantes sugeriram que fossem realizados testes iniciais, sem o propósito de atribuição de notas, com o objetivo de ambientação no Socrative. Não obstante, foi destacado o papel da plataforma em possibilitar a aproximação de aluno e professor no contexto virtual.

A comunidade azul claro apresenta a percepção dos estudantes sobre contribuições relacionadas ao uso da plataforma Socrative. Algumas contribuições colocadas foram a facilitação no conhecimento de nomenclaturas, fixação do conteúdo apresentado na aula e possibilidade de aprendizado com a análise de questões certas e erradas de forma mais interativa. Avalia-se que os estudantes apresentaram percepções positivas sobre o uso do Socrative em ambiente virtual. As dificuldades e sugestões relatadas não se referem diretamente à plataforma, mas sim a adaptações na dinâmica de aula que podem facilmente ser realizadas.

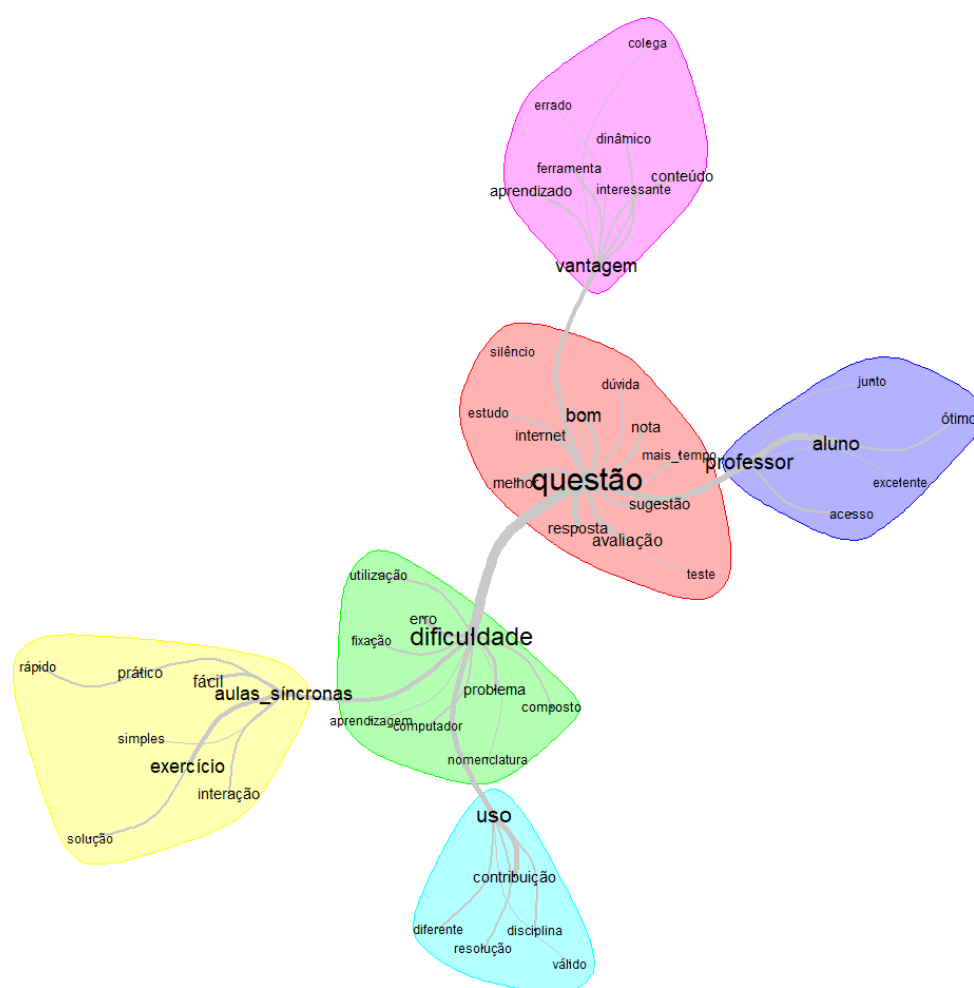


Fig. 2. Análise de similitude.

De modo a complementar a análise dos resultados de similitude, a Tabela 1 ilustra os trechos de falas selecionados como evidências empíricas. Nessa compilação, foram considerados o contexto da categoria a que se refere as falas. Foi possível observar que a plataforma Socrative se apresenta como uma opção para a interação entre estudantes e professor no contexto de aulas virtuais; além de ser uma ferramenta com forte potencial de aumentar o interesse dos estudantes durante aulas síncronas.

Tabela 1. Trechos das falas dos estudantes distribuídos em categorias e evidência empírica

Categoria	Estudante	Evidência Empírica
Vantagens	7	As vantagens são que os exercícios ajudam a solidificar os conhecimentos adquiridos por meio da leitura e vídeo aulas.
	20	As vantagens são a facilidade no acesso e a resolução de forma síncrona com os colegas.

Categoria	Estudante	Evidência Empírica
Dificuldades	22	As vantagens do uso do Socrative se referem ao fato de ser rápido, prático e dinâmico. A apresentação das estruturas fica muito mais interessante.
	32	Possibilita inserir um aspecto moderno na maneira de avaliar.
	9	Não houve dificuldade no manejo, pois é uma plataforma fácil de manejar.
	13	A única dificuldade que eu tive foi enquanto não tinha computador porque eu assistia as aulas síncronas pelo celular e quando tinha socrative não conseguia ouvir a professora.
	14	Minha maior dificuldade foi conseguir focar nos exercícios e ao mesmo tempo escutar a professora. Como tem tempo, precisamos de concentração.
Sugestões	33	Acredito que a minha dificuldade não esteja ligada à plataforma. Foi mais por problemas nessas últimas semanas que tive com minha rede de internet.
	10	Como sugestão de melhoria, poderia revisar as questões dos exercícios e aumentar o tempo de realização.
	18	A professora poderia não se comunicar com os alunos a partir do momento que abrisse a questão até o fechamento da mesma.
	20	Uma sugestão é usar o Socrative com tempo específico, não sendo concomitante às aulas síncronas.
Contribuições	24	Poderíamos ter mais tempo para responder algumas questões.
	1	Uma contribuição do uso do Socrative foi o conhecimento de nomenclatura.
	8	A contribuição do uso do Socrative foi a fixação do conteúdo estudado.
	17	Resolver as questões propostas com o auxílio da professora, o que me fez melhorar nas questões que tenho dificuldade.
	29	A contribuição foi o aprendizado, pois analisando quais são as respostas corretas aprendemos mais.

4. Conclusões

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 poder ser baixado no smartphone, no *tablet* ou no *laptop*. O estudo mostrou-se promissor para o uso do Socrative como uma ferramenta de avaliação formativa dos estudantes matriculados na disciplina de Química Orgânica. Por outro lado, devemos tomar o cuidado de oferecer essa ferramenta, também, no modo assíncrono, para permitir que todos os estudantes possam realizar a avaliação, sem ter prejuízos causados por eventuais problemas como, por exemplo, a falta de internet ou da disponibilidade do computador, no momento da aula síncrona. Dessa forma, o Socrative poderá ser previamente configurado para uma atividade assíncrona, com o tempo necessário para receber as respostas e dar o feedback. O intuito é que a plataforma Socrative funcione potencializando a interação e dinamicidade das aulas e evitando o eventual distanciamento de estudantes em diferentes condições de acesso. O contexto pandêmico atual pede por novas dinâmicas, bem como novas formas de avaliação no ensino remoto e a utilização da plataforma Socrative apresentou potencial em manter o interesse dos estudantes participantes da presente pesquisa. No entanto, apesar das potencialidades do uso do Socrative em aulas virtuais, há se de considerar as diferenciações em termos materiais e até mesmo sociais da turma em vias de garantir a acessibilidade de todos.

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.
- Bardin L. (1977). *Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France, 1977.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação - UFSC, 1–32. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial_IRaMuTeQ_em_portugues_17.03.2016.pdf
- Cerqueiro, F.F., & Harrison, A. M.-M. (2019). Socrative in higher education: Game vs. other uses. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3). <https://doi.org/10.3390/mti3030049>
- Cerqueiro, Fátima Faya, & Harrison, A. M. M. (2019). Socrative in higher education: Game vs. other uses. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3). <https://doi.org/10.3390/mti3030049>
- Choudhury, N., Venkatesh, T., Bhattacharya, S., & Sarma, S. (2016). Avabodhaka: A System to Analyse and Facilitate Interactive Learning in an ICT Based System for Large Classroom. *Procedia Computer Science*, 84, 160–168. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.04.082>
- Christianson, A. M. (2020). Using Socrative Online Polls for Active Learning in the Remote Classroom. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2701–2705. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00737>
- Conceição, M. H., Bocca, A. L., Brambatti, L. P., Silva, L. J. da, Cantarino, L., & Costa, I. I. da. (2020). Ensino, pesquisa, extensão e saúde mental no contexto da crise sanitária da COVID-19: o caso da Universidade de Brasília – UnB. In R. Moura (Ed.), *Psicologia clínica e cultura contemporânea* (pp. 243–260). <https://doi.org/10.24824/978655868899.0>
- Conceição, M. H., & Pires, C. (2020, March). *Com criatividade e inovação, docentes reinventam ensino e pesquisa na pandemia*. UnB Notícias, 1. <http://noticias.unb.br/67-ensino/4584-com-criatividade-e-inovacao-docentes-reinventam-ensino-e-pesquisa-na-pandemia>
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Editora Atlas (ed.); 6a.). <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/cfi/6/10/4/2@0:0>

- González, A. (2018). Turning a traditional teaching setting into a feedback-rich environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0114-1>
- Ha, M.-J. (2020). Implementing mobile-phone-based student response system in a large undergraduate course. *CALL-EJ*, 21(3), 122–139. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85090691670&partnerID=40&md5=385a6192b56faa502bdb1b269349620c>
- Herrada, R. I., Baños, R., & Alcayde, A. (2020). Student response systems: A multidisciplinary analysis using visual analytics. *Education Sciences*, 10(12), 1–23. <https://doi.org/10.3390/educsci10120348>
- Leite, L. L. (2021). *Rotas de Inovação Universitária* - RIU. Centro de Educação à Distância Da Universidade de Brasília (Cead/UnB). <https://riu.cead.unb.br/orientacoes>
- Minayo, M. C. de S. (2016). Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. In U. de A. Raimunda Silva, Universidade de Fortaleza; Simone Gonçalves de Assis, Fundação Oswaldo Cruz; Teresa Maria Bittencourt da Cruz, Universidade de Aveiro; Ronaldo Nunes Linhares, Universidade Tiradentes e Antônio Moreira (Ed.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (1a., pp. 17–48). Ludomedia. https://www.ludomedia.pt/prod_details.php?id=147&catId=13&offset=0
- Muir, S., Tirlea, L., Elphinstone, B., & Huynh, M. (2020). Promoting Classroom Engagement Through the Use of an Online Student Response System: A Mixed Methods Analysis. *Journal of Statistics Education*, 28(1), 25–31. <https://doi.org/10.1080/10691898.2020.1730733>
- Papadopoulos, P. M., Natsis, A., & Obwegeser, N. (2018). Using the students' levels of preparation and confidence as feedback information in quiz-based learning activities. In *Communications in Computer and Information Science* (Vol. 865, pp. 97–115). https://doi.org/10.1007/978-3-319-94640-5_5
- Prata, D. N. (2020). *Assíncrono vs. Síncrono no Contexto da Educação Superior Pós-Pandemia* (Rotas de Inovação Universitária (RIU)). <https://riu.cead.unb.br/orientacoes/2-publicacoes/76-sincrono-assincrono>
- Slipukhina, I., Chernetskiy, I., Kurylenko, N., Mienailov, S., & Podlasov, S. (2020). Applied aspects of instrumental digital didactics: M-learning with the use of smartphone sensors. *CEUR Workshop Proceedings*, 2740, 173–187. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85096419218&partnerID=40&md5=580f4098406a9d44f46d628957781c67>
- Tejedor, F. J. (2020). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (Ludomedia (ed.); 1a., pp. 9–15). https://www.ludomedia.pt/es/prod_details.php?id=151&catId=0&offset=0

Competencia del futuro profesorado de Educación Primaria en el diseño de rúbricas de evaluación de problemas matemáticos

Maria Jesús Fernández Sánchez¹

¹ Universidad de Extremadura - España | mafernandezs@unex.es | <https://orcid.org/0000-0003-3891-8872>

Resumen: La evaluación de la resolución de problemas matemáticos se lleva a cabo de manera habitual en el aula de Educación Primaria. Sin embargo, son pocos los trabajos que describen cómo los docentes evalúan. A pesar de ello, existe una amplia nómina de herramientas que puede utilizarse para favorecer la autorregulación del aprendizaje en general, tales como listas de control o rúbricas de evaluación. Por ello, en el presente trabajo nos proponemos explorar la competencia del futuro profesorado de Educación Primaria en el diseño de rúbricas de evaluación de problemas matemáticos. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo de los 133 criterios y 531 niveles que 32 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura han creado para evaluar los problemas matemáticos de niños de 5º curso de Educación Primaria. Los resultados sugieren que cerca de un 80% de los futuros docentes de Educación Primaria considera que la rúbrica debe constar de 4 criterios o más. También se observa que utilizan un lenguaje adecuado y comprensible para el alumnado de Primaria. No obstante, se hace necesaria una mayor formación del profesorado en este sentido para resolver algunas dificultades relacionadas con la adecuada operativización de los niveles y la redacción de los mismos para evitar que evalúen parcialmente los criterios a los que se refieren, especialmente en lo referente a la comprensión del problema y al análisis de la solución.

Palabras clave: Evaluación; Rúbrica; Escritura; Educación Primaria.

Competence of Future Teachers of Primary Education in the Design of Rubrics for the Assessment of Mathematical Problem Solving

Abstract: The assessment of mathematical problem solving is carried out on a regular basis in the Primary Education classroom. However, few works describe how teachers evaluate. Despite this, there is a wide range of tools that can be used to promote self-regulation of learning in general, such as checklists or evaluation rubrics. For this reason, in the present work we propose to explore the competence of future Primary Education teachers in the design of rubrics for the evaluation of mathematical problems. For this, a qualitative study was carried out of the 133 criteria and 531 levels that 32 students of the Degree of Primary Education of the University of Extremadura have created to evaluate the mathematical problems of children in the 5th year of Primary Education. The results suggest that about 80% of future Primary Education teachers consider that the rubric should consist of 4 or more criteria. It is also observed that they use an appropriate and understandable language for Primary students. However, further training of teachers in this regard is necessary to resolve some difficulties related to the proper operationalization of the levels and the drafting of them to prevent them from partially evaluating the criteria to which they refer, especially in relation to understanding the problem and analysing the solution.

Keywords: Assessment; Rubric; Writing; Primary Education.

1. Introducción

En el ámbito de la enseñanza de las Matemáticas, la resolución de problemas se trata de una de las actividades más completas, promoviendo el interés de los estudiantes por la citada área (Arcavi & Friedlander, 2007). Según diversos autores este carácter ha propiciado que su presencia en los currículos educativos sea mayor (Castro, 2008; Santos, 2007). Sin embargo, son pocos los estudios que describen cómo el profesorado evalúa tareas enmarcadas en el área de las matemáticas (Qiquan, 2012) y, por ende, la resolución de problemas matemáticos.

Al valorar la resolución de problemas matemáticos se deben tener en cuenta herramientas que faciliten la evaluación de los alumnos, ejercicios y criterios de ejecución que guarden una mayor relación con los propósitos que se persiguen (Cáceres, Chamoso y Azcárate, 2010). Con respecto a los criterios que deben evaluarse en la resolución de problemas matemáticos, debe darse importancia al proceso que se ha seguido hasta llegar a la solución; dicho de otro modo, es necesario que se valoren conceptos, interacciones, comprensión, tablas, gráficos, métodos empleados y la capacidad del alumno para trasladar el problema de un contexto imaginario a uno real (Santos, 2007). Diversos autores evidencian la necesidad de evaluar los conocimientos, la destreza y la capacidad de resolver el problema (Berry, 2011; Suurtamm, et al., 2010). Keeley y Tobey (2011) dieron a conocer diferentes métodos para llevar a cabo las evaluaciones de los alumnos; más concretamente, propusieron la elaboración de trabajos y pruebas y la observación al discente durante el desarrollo del problema, prestando atención a las respuestas que dan a las diversas preguntas. Otros autores han propuesto que la necesidad de valorar los procesos metacognitivos que ocurren durante la resolución de problemas matemáticos utilizando para ellos sistemas cuantitativos tales como cuestionarios (por ejemplo, Sperling et al., 2002). Sin embargo, se han mostrado especialmente útiles para evaluar la metacognición sistemas cualitativos tales como los protocolos en voz alta y/o las producciones escritas del alumnado en el caso de los cursos superiores de Educación Primaria (Martínez, et al., 2020). En el estudio de Lizarazo y Nieto (2018) se observó que la evaluación de problemas matemáticos es considerada como la utilización de una serie de conceptos, es decir, los docentes no tienen en cuenta las evaluaciones sistemáticas de habilidades, heurísticas o contenidos de las resoluciones problemáticas, aunque sean consideradas fundamentales.

En relación a los recursos que se utilizan para ejecutar la evaluación de problemas matemáticos son diversos y numerosos (Cárdenas, 2014). Cabe destacar aquellos que favorecen la autorregulación de los estudiantes tales como listas de control y rúbricas (Jonsson y Svingby, 2007). Las rúbricas son herramientas que cuentan con unos criterios que pueden ser reajustados durante la práctica educativa para que se adecúe al nivel del alumnado (Alsina, 2018). Con respecto a esta última herramienta encontramos algunos antecedentes. Ross, et al. (2003) indican que las rúbricas o listas de evaluación deben contar con una serie de criterios que permitan evaluar elementos tales como el alcance del objetivo por parte del alumno, la comprensión, el método utilizado y su capacidad para trasladar el problema de contexto y convertirlo en algo más sencillo. Villa y Poblete (2007) diseñaron una rúbrica que estaba compuesta por tres criterios de evaluación. En primer lugar, la identificación y el análisis del problema para poder seleccionar el método adecuado para proceder a su resolución. En segundo lugar, se valoraba el análisis de la idoneidad de la solución. Finalmente, se evaluaba la capacidad de crear diversas soluciones por si la situación problemática ocurría en diversos ambientes; de manera que, se presentaba una visión global del mismo. Cáceres y Chamoso (2013) proponen la utilización de una escala de evaluación en la que se tienen en cuenta diversos criterios. En primer lugar, la comprensión del problema está referida a la discriminación de los datos del problema, la representación de la información a través de dibujos, diagramas, etc. En segundo lugar, la planificación está relacionada con los cálculos para resolver el problema y el uso adecuado de las unidades de medida. La solución del problema se refiere a la corrección de la solución y la adecuación de la misma a la pregunta planteada y al uso de las unidades necesarias. En cuarto lugar, el análisis del proceso y la solución se refiere a la revisión del proceso y a la generalización de la respuesta. Finalmente, la presentación exige que el problema sea resuelto con orden, limpieza, etc. Alsina, Abarca y Grabulosa (2020) han creado una rúbrica para evaluar problemas matemáticos en educación primaria compuesta por 10 criterios con 4 niveles de ejecución distribuidos en las siguientes 4 dimensiones: 1) resolución de problemas, 2) razonamiento y prueba, 3) conexiones y 4) comunicación y representación.

A pesar de la amplia variedad de recursos y criterios para evaluar la resolución de problemas matemáticos, esta se sigue realizando en la propia tarea escrita del alumno, sin utilizar un recurso de apoyo como los descritos con anterioridad que permitan visibilizar los criterios que se siguen.

Por ello, en el presente trabajo se propone como objetivo explorar la competencia del futuro profesorado de Educación Primaria en el diseño de rúbricas de evaluación de problemas matemáticos. Este propósito pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- (i) ¿El futuro profesorado de Educación Primaria es capaz de diseñar una rúbrica para evaluar problemas matemáticos compuesta por criterios suficientes y pertinentes?
- (ii) ¿Las rúbricas de evaluación de problemas matemáticos propuestas por el futuro profesorado de Educación Primaria están expresadas en un lenguaje claro?
- (iii) ¿Qué contenidos evaluativos (comprensión, planificación, solución, etc.) son incluidos por el futuro profesorado de Educación Primaria en el diseño de una rúbrica de evaluación de problemas matemáticos?

2. Metodología

El presente estudio se ha realizado siguiendo una metodología de enfoque mixto en el que se analiza cualitativamente, a través de un sistema de categorías, el contenido de las rúbricas de evaluación creadas por el futuro profesorado de Educación Primaria. Posteriormente, estos datos se tratan de manera cuantitativa para presentar los resultados del estudio.

2.1 Participantes

Los participantes en el estudio han sido 32 alumnos (8 hombres y 24 mujeres) del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, seleccionados por conveniencia. El alumnado se encuentra cursando 1º del Grado en Educación Primaria y tienen edades comprendidas entre 18 y 24 años. En las rúbricas que los citados estudiantes diseñaron se detectaron un total de 133 criterios y 531 niveles de ejecución que fueron categorizados según un sistema de categorías creado *ad hoc* y descrito en el apartado “Materiales”.

2.2 Materiales

A cada alumno se le proporcionó una tabla vacía que debía cumplimentar con el número de criterios y de niveles que estimase oportuno para evaluar el desempeño en la resolución de problemas matemáticos del alumnado de Educación Primaria. Se les indicó la instrucción de que como máximo deberían incluir 5 criterios y como mínimo 3. La razón fundamental es que una rúbrica compuesta por menos de 3 criterios no permitiría realizar una evaluación con suficientes indicadores (a fin de aportar una información significativa) y más de 5 criterios pueden provocar que la escala se convierta en una herramienta de difícil manejo que dificulte su adecuado uso. Además, se le facilitó una hoja de papel con 4 problemas matemáticos resueltos por una niña de 5º curso de Educación Primaria para que sirvieran de guía a la hora de lo que consideraban importante al evaluar un problema matemático y, posteriormente, comprobar que la rúbrica que habían creado permitía evaluar lo que realmente pretendían corrigiendo esos problemas propuestos.

Por otra parte, también se tuvo en cuenta la escala de apreciación creada para la evaluación de la resolución de problemas de matemáticos creados por Cáceres y Chamoso (2013). En la citada herramienta se proponen los siguientes criterios: 1) comprensión del problema, 2) planificación, 3) solución, 4) análisis del proceso y la solución y 5) presentación.

Estos criterios unidos a las indicaciones de Escobar y Cuervo (2008) sobre las categorías que dan validez de contenido a los elementos de un instrumento se han tenido en cuenta a la hora de crear el sistema de categorías que se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Sistema de categorías para analizar las rúbricas creadas por los futuros docentes de Educación Primaria para evaluar problemas matemáticos.

Dimensión	Criterios	Descripción
A. Idoneidad de criterios y niveles	1. Suficiencia de criterios	Se tuvo en cuenta si el número de criterios propuestos por el autor eran suficientes para medir la dimensión. Además, se valoró si medían un aspecto concreto de la misma o la evaluaban en su totalidad.
	2. Claridad del lenguaje	Se valoró si cada criterio y sus niveles estaban expresados con un lenguaje claro, de manera que pudiera ser entendido por niños de 5º de Educación Primaria.
	3. Coherencia	Se exploró si cada nivel tenía relación con el criterio que pretendía evaluar. Además, se tiene en cuenta si los niveles son excluyentes y son específicos (p. e. indican el número de fallos).
	4. Relevancia	Se tuvo en cuenta si se podría ver afectada la evaluación de la resolución de problemas matemáticos, en el caso de que ese criterio en concreto fuera eliminado.
	5. Comprensión del problema	Se valora si el alumno identifica los datos que son necesarios para resolver el problema, la pregunta a la que se debe responder y representa de algún modo la situación (p. e. gráficos, dibujos, etc.).
B. Contenido evaluativo	6. Planificación	El criterio debe incluir los cálculos necesarios para resolver el problema.
	7. Solución	La solución debe ser correcta y adecuada a la pregunta planteada. Además, debe expresarse utilizando la notación y las unidades necesarias.
	8. Presentación	El problema debe presentarse con orden en su ejecución (sin saltos en el proceso) y limpieza (sin tachones).
	9. Otros	El criterio contiene elementos que no pueden categorizarse en ninguno de los anteriores.

2.3 Procedimiento

El proceso de creación de la rúbrica se desarrolló en una sesión de una hora y media de duración. En una primera fase de 30 minutos, se realizó un repaso del concepto de rúbrica y de los elementos que caracterizan la estructura de este sistema de representación externa. A partir de una rúbrica para evaluar textos narrativos (Montanero, Lucero y Fernández, 2014) se ejemplificó cómo deben ser los criterios y niveles de una rúbrica y el lenguaje adecuado para poder crearla. Se hizo especial hincapié en la importancia de que las categorías sean mutuamente excluyentes y exhaustivas. Durante la segunda fase, se mostraron 4 problemas matemáticos creados por una alumna de 5º curso de Educación Primaria y se pidió a los alumnos que los evaluaran siguiendo su propia manera de hacerlo. Una vez hecho, los alumnos dispusieron de unos 30 minutos para poder crear una rúbrica de evaluación de problemas matemáticos.

2.4 Análisis de los resultados

El contenido de las rúbricas creadas por los estudiantes fue analizado cualitativamente a través de la aplicación del sistema de categorías presentado en el apartado “materiales”. Las unidades de análisis fueron categorizadas en un archivo en formato SPSS (v. 21) tras un entrenamiento de dos investigadores para poder afinar el sistema creado. Se calculó el grado de acuerdo de los dos investigadores sobre una muestra de 8 rúbricas, escogidas al azar, que contenían un total de 128 niveles que categorizar. Los índices obtenidos a través de Kappa de Cohen ejecutado en el programa SPSS (v. 21) fueron superiores a 0.8 en todas las dimensiones.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este estudio organizados en función de las dos dimensiones de las que consta el sistema de categorías creado para realizar el análisis cualitativo. Estas dos dimensiones son: idoneidad de criterios y niveles y contenido evaluativo.

3.1 Resultados de la dimensión “idoneidad de criterios y niveles”

En relación a la suficiencia de criterios se observa que un 22% de los futuros profesores proponen 3 criterios de evaluación de problemas matemáticos, mientras que un 41% proponen 4 y el porcentaje restante redactan 5 criterios y sus respectivos niveles para el mismo fin. De los 133 criterios que han creado en total los estudiantes que han participado en la investigación, tan solo un 59% evalúan la totalidad de un aspecto concreto. Los criterios en los que se observa una mayor tendencia a estar referidos a aspectos parciales son “datos” y “solución”. En la mayoría de los casos, en los “datos” falta por indicar que el alumno represente el problema con algún dibujo (si es susceptible de ser representado) o que identifique la pregunta a la que pretende dar respuesta el problema. También existen dificultades en la “solución”, en la que bastantes alumnos olvidan evaluar en este criterio el uso adecuado de las unidades de medidas. En la figura 1 se pueden observar el porcentaje de los niveles que aluden a criterios incompletos:

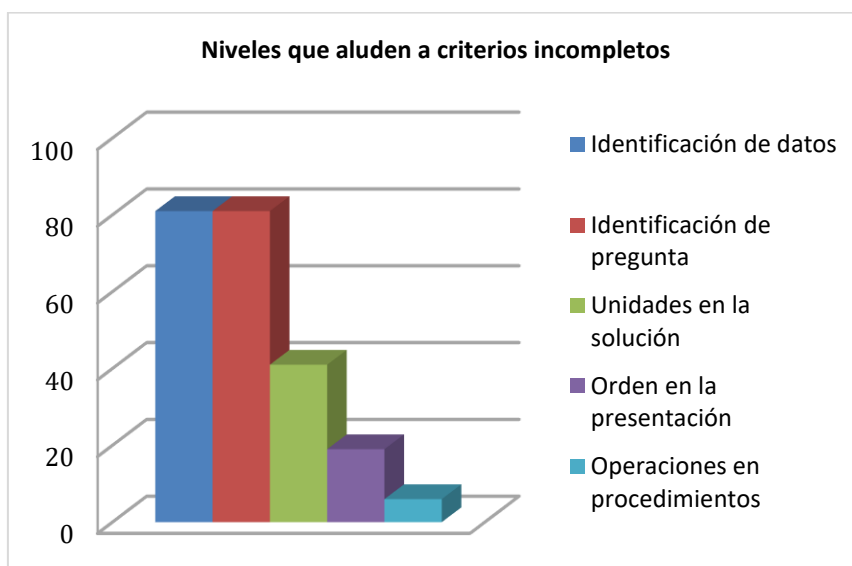


Fig. 1. Niveles de la rúbrica que aluden a criterios incompletos.

Por otra parte, un 87,5% de los participantes utiliza un lenguaje adecuado para expresar los criterios y niveles. El porcentaje de futuros docentes que es capaz de crear niveles coherentes en relación al criterio que se pretende evaluar es de un 56,3%. Se observa que hay una amplia tendencia a proponer niveles que no son excluyentes; por ejemplo, una de las docentes en formación indica en el tercer nivel del criterio “presentación” que “el problema está ordenado” y en el cuarto expresa que “el problema está limpio”. Realmente, podrían darse las dos situaciones y habría que marcar ambos niveles, cuando eso no es posible. También se observa que hay algunos participantes que no indican el número de fallos y usan expresiones inespecíficas para ordenar niveles, tales como pronombres y determinantes inespecíficos (algunos, bastantes, pocos, etc.).

Finalmente, un 9% de los criterios podrían eliminarse sin que se viera afectada la evaluación de la resolución de problemas matemáticos. Estos alumnos han incluido un criterio referido a la ortografía que, en realidad, podría ser absorbido por “presentación” o directamente ser eliminado.

3.2 Resultados de la dimensión “contenido evaluativo”

Se observa que una amplia mayoría de los participantes incluye elementos relacionados con los datos, las estrategias de resolución del problema y el análisis de la solución de manera parcial o completa. Incluso hay algunos alumnos que dedican 2 criterios a datos, operaciones o a la solución del problema. Un 70% evalúan aspectos referidos a la presentación y un 30% incluye la ortografía como criterio importante. Estos resultados pueden observarse en la tabla 2:

Tabla 2. Recuento y porcentaje de profesores de Educación Primaria en formación que incluyen diversas categorías en la rúbrica de evaluación de problemas matemáticos.

Dimensión	Categoría	Nº de profesores en formación
Contenido textual	Comprensión	31 (94%)
	Planificación	32 (97%)
	Solución	31 (94%)
	Presentación	23 (70%)
	Otros	10 (30%)

4. Conclusiones

En este estudio se ha explorado la idoneidad de las rúbricas para evaluar problemas matemáticos creadas por el futuro profesorado de Educación Primaria. Para ello, se llevó a cabo un análisis cualitativo a través de la categorización de los 133 criterios y 531 niveles que 32 actuales estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura han creado para evaluar los problemas matemáticos de niños de 5º curso de Educación Primaria. Las principales conclusiones de este estudio son las siguientes:

- El futuro profesorado de Educación Primaria es capaz de diseñar de forma mayoritaria rúbricas de evaluación de problemas matemáticos compuestas por criterios suficientes (en su mayoría 4 y 5 criterios).
- Las rúbricas de evaluación de problemas matemáticos propuestas por el futuro profesorado de Educación Primaria están compuestas por criterios que no siempre son exhaustivos. Estos problemas de exhaustividad afectan fundamentalmente a los criterios “datos” y “solución”.
- Las rúbricas de evaluación de problemas matemáticos propuestas por el futuro profesorado de Educación Primaria están expresadas en un lenguaje claro.

- Los contenidos evaluativos que son incluidos por el futuro profesorado de Educación Primaria en el diseño de una rúbrica de evaluación de problemas matemáticos son principalmente: datos, presentación, estrategias de resolución del problema y análisis de la solución.

A través de este estudio, se observan coincidencias con anteriores estudios en relación a los contenidos evaluativos que deben tenerse en cuenta al crear rúbricas de evaluación. Por ejemplo, Cáceres y Chamoso (2013) también proponen evaluar la comprensión del problema, la planificación, la solución y la presentación.

No obstante, estos datos muestran algunas dificultades por parte del futuro profesorado de Educación Primaria a la hora de crear herramientas de evaluación. Se observa fundamentalmente que en algunos casos hay dificultades para que los niveles de ejecución de los citados criterios evalúen en su totalidad a los mismos, especialmente en los indicadores relacionados con los datos y la solución del problema matemático. También se ha documentado el uso de expresiones que pueden resultar demasiado subjetivas a la hora de utilizar la herramienta creada (p. e. los pronombres indefinidos). Este resultado pone de manifiesto como adelantaban Alsina, García y Torrent (2019) que la concreción de estrategias y herramientas concretas para hacer una evaluación competencial de las matemáticas es casi inexistente.

Partiendo de estos datos sería conveniente proporcionar una mayor formación al futuro profesorado de Educación Primaria y ampliar los estudios en la línea de las estrategias competenciales para crear instrumentos de evaluación, coincidiendo con la escasez de estudios en este sentido indicada por Qiquan (2012).

Del mismo modo, cabe indicar que los resultados obtenidos podrían ser más representativos si hubieran participado un mayor número de estudiantes y se hubiera podido tomar población de otras facultades de formación del profesorado. Por ello es recomendable replicar el estudio aumentando la muestra y utilizando un muestreo probabilístico para la selección de los participantes a fin de evitar algunas limitaciones que se han producido en este estudio.

5. Referencias

- Alsina, A. (2018). La evaluación de la competencia matemática: ideas clave y recursos para el aula. *Epsilon*, 98, 7-23.
- Alsina, A., Abarca, M. y Grabulosa, I. (2020). Evaluando la competencia matemática: construcción y validación de una rúbrica. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 105, 119-139.
- Alsina, A., García, M. y Torrent, E. (2019). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la Escuela. *UNION, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 55, 85-108.
- Arcavi, A. & Friedlander, A. (2007). Curriculum developers and problem solving: the case of Israeli elementary school projects. *ZDM Mathematics Education*, 39 (5-6), 355-364. DOI: 10.1007/s11858-007-0050-3
- Berry, R. (2011). Educational assessment in mainland China, Hong Kong and Taiwan. In Berry, R. & Adamson, B. (Eds.), *Assessment reform in education: Policy and Practice* (pp. 49-61). London: Springer.
- Cáceres, M. J. y Chamoso J. M. (2013). La evaluación sobre la resolución de problemas de matemáticas. In L. J. Blanco, J. A. Cárdenas y A. Caballero (Eds.), *La resolución de problemas de matemáticas en la formación inicial de profesores de Primaria* (pp. 225-241). Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Cáceres, M. J., Chamoso, J. M., & Azcárate, P. (2010). Analysis of the revisions that pre-service teachers of Mathematics make of their own project included in their learning portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1186 - 1195.
- Cárdenas, J. A. (2014). La evaluación de la resolución de problemas en matemáticas: concepciones y prácticas de los profesores de secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33 (3), 203-204.

- Castro, E. (2008). *Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España*. En R. Luengo, B. Gómez, M. Camacho, y L. Blanco (Eds.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 113-140). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Jonsson A., & Svingby, G. (2007). The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- Keeley, P., & Tobey, C.R. (2011). *Mathematics formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lizarazo, J. A. C., y Nieto, L. J. B. (2018). La evaluación de la Resolución de Problemas de Matemáticas de profesores de Secundaria en Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 36, 123-152.
- Martínez, B. A., Sánchez, J. M., y Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Uniciencia*, 34(1), 263-280.
- Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M. J. (2014). Co-evaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en Educación Primaria/ Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1), 184-220. DOI: 10.1080/02103702.2014.881653
- Qiquan, Z. (2012). The Challenges of Classroom Evaluation. *Global Education*, 1, 10-16.
- Ross, J. A., McDougall, D., Hogaboam-Gray, A., & LeSage, A. (2003). A survey measuring elementary teachers' implementation of standards-based mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 344-363.
- Santos, L. (2007). *La resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos*. México DF: Trillas.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., y Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers' assessment practices in mathematics: Classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (4), 399 - 417.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, Universidad de Deusto.

Pesquisa em educação: Um panorama bibliométrico de publicações em Língua Portuguesa, no Scielo, no período de 2002 a 2020

Isabel Pinho¹, Eduardo Amadeu Dutra Moresi² e Mário de Oliveira Braga Filho²

¹ Universidade de Aveiro, Portugal | isabelpinho@ua.pt | <http://orcid.org/0000-0003-1714-8979>

² Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasil | moresi@p.ucb.br; braga@p.ucb.br; | <https://orcid.org/0000-0001-6058-3883>; <https://orcid.org/0000-0003-3563-0590>

Resumo: A pesquisa em educação é um campo muito amplo, devido às diversas instâncias da gestão educacional e aos inúmeros sujeitos da educação, aos distintos processos e metodologias educacionais e aos projetos e políticas de educação, inseridos em uma conjuntura de mudanças sociais, econômicas e políticas que se operam na atualidade, nos planos nacional e internacional. Este trabalho apresenta panorama das publicações sobre pesquisa em educação por meio de uma análise bibliométrica, para responder à questão de pesquisa, explorando a análise de redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos, de periódicos e de organizações. A pesquisa bibliográfica foi realizada na base *Scielo Citation Index (Web of Science)* utilizando a expressão de busca: educação, que retornou 23731 documentos publicados do período de 2002 a 2021. Foram realizados três refinamentos da pesquisa com a seleção: da categoria - *education educational research*; dos tipos de documentos – artigos em periódicos e de revisão; e do idioma - português. O resultado obteve 7448 documentos publicados no período de 2002 a 2021. O panorama foi obtido da análise das redes de coocorrência de palavras-chave, de citações de documentos, de citações de fontes e de organizações.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação; Bibliometria; Análise de Coocorrência; Análise de Citações.

Educational Research: A Bibliometric Overview of the Documents Published in Portuguese in Scielo from 2002 to 2020

Abstract: Educational research is a very broad field, due to the various instances of educational management and the numerous subjects of education, the different educational processes and methodologies and the projects and policies of education, inserted in a conjuncture of social, economic and political changes that currently operate, nationally and internationally. This paper presents an overview of publications on educational research through a bibliometric analysis, to answer the research question, exploring the analysis of co-keywords co-occurrence networks and documents, sources and organizations citation networks. The bibliographic search was carried out using the *Scielo Citation Index (Web of Science)* using the search term: education, which returned 23731 documents published from 2002 to 2021. Three refinements of the research were carried out with the selection: from the category - *education educational research*; types of documents - articles in journals and reviews; and the language - portuguese. The result obtained 7448 documents published in the period from 2002 to 2021. The overview was obtained from the analysis of the keyword co-occurrence networks and the documents, sources and organizations citation networks.

Keywords: Educational Research; Bibliometrics; Co-occurrence Analysis; Citation Analysis.

1. Introdução

A pesquisa em educação (ou investigação em educação) é um campo muito amplo, devido às diversas instâncias da gestão educacional, aos inúmeros sujeitos envolvidos, aos distintos processos e metodologias pedagógicos e aos projetos e políticas do setor, inseridos em uma conjuntura de mudanças sociais, econômicas e políticas que se operam na atualidade, nos planos nacional e internacional.

Além disso, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) assumiram um papel preponderante no momento atual de pandemia, com destaque para as necessidades de manter as atividades educacionais em ambientes remotos.

A literatura sobre esse campo de pesquisa é muito abrangente e diversificada. Mais recentemente, alguns autores exploraram temas relacionados à política em educação (Martinez & Machado, 2020), o monitoramento de avaliação dos Planos Decenais de Educação (Aranda, Rodrigues, & Militão, 2020) e à Base Nacional Comum Curricular (Costa & Silva, 2019); à formação de professores para a educação infantil (Cunha, Cunha, & Ferreira, 2020) e para a educação básica (Amaral & Monteiro, 2019).

Outros autores apresentaram uma análise sobre a regulação da conduta da pesquisa em educação (Savi Neto, Fare, & Silva, 2020); a caracterização dos passos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e as possíveis aplicações na pesquisa em educação (Prigol & Behrens, 2019); e a relevância para a pesquisa em história da educação (Martins, 2019).

Diante dessa diversidade surge a questão de pesquisa deste estudo: qual o panorama das publicações em português na base Scielo sobre a pesquisa em educação?

2. Metodologia

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama das publicações sobre a pesquisa em educação, por meio de uma análise bibliométrica. Para responder à questão de pesquisa, explorou-se a análise de redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos, de periódicos e de organizações. Para isso, foram utilizados métodos de pesquisa bibliométrica (ZUPIC & CATER, 2014) e de análise de redes (Newman, 2009; Van Eck & Waltman, 2014).

Uma rede bibliométrica consiste em nós e arestas. Os nós podem ser, por exemplo, publicações, periódicos, organizações, autores ou palavras-chave. As arestas indicam relações entre pares de nós. Os tipos de arestas geralmente mais utilizados são as relações de citação, de co-ocorrência de palavras-chave e de coautoria. No caso de relações de citação, uma distinção adicional pode ser feita entre a citação direta, a co-citação e o acoplamento bibliográfico. As redes bibliométricas são geralmente redes ponderadas. Consequentemente, as arestas indicam não apenas se há uma relação entre dois nós ou não, mas também a força dessa relação.

A análise bibliométrica fornece uma ferramenta útil para inferir conhecimento de um corpo da literatura científica e interpretar a evolução, a distribuição e o desenvolvimento da pesquisa em um determinado campo (Daim, Rueda, & Martin, 2005). Trata-se de uma abordagem que permite avaliar as relações entre autores, entidades, periódicos ou países, além de medir o impacto da pesquisa e a vinculação envolvendo as co-citações e as palavras-chave empregadas (Lv et al, 2011; Martínez-Gómez, 2015).

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, fontes e organizações; escolha do tipo de análise - redes de coocorrência de palavras-chave e de citações; seleção da base Scielo para a pesquisa bibliográfica e a recuperação de informações; escolha do software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2021) para gerar as redes de coocorrência de palavra-chave e de citações de documentos, fontes e organizações; elaboração do arquivo de tesouros do VOSviewer para controle do vocabulário e normalização de nomes de organizações; obtenção das redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos, de fontes e de organizações com o controle do vocabulário e a normalização dos nomes de organizações; 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 emergentes dos tópicos de pesquisa; identificação das fontes e das organizações com as maiores centralidades de autovetor.

3. Resultados da Pesquisa

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base Scielo Citation Index (Web of Science) utilizando a expressão de busca: educação, que retornou 23731 documentos publicados do período de 2002 a 2021. Como o foco da pesquisa é a análise das publicações em português na área da educação, foram realizados dois refinamentos com a seleção dos seguintes filtros: categoria - *education educational research*; tipos de documentos – artigos em periódicos e de revisão; e selecionado o idioma - português.

O resultado é constituído por 7448 documentos publicados no período de 2002 a 2021. A Figura 1 apresenta a evolução das publicações no período de 2002 a 2021. Observa-se que o pico de publicações ocorreu em 2018, seguido por 2019 e 2020. A seguir, serão apresentados os resultados das análises de coocorrência e de citações.

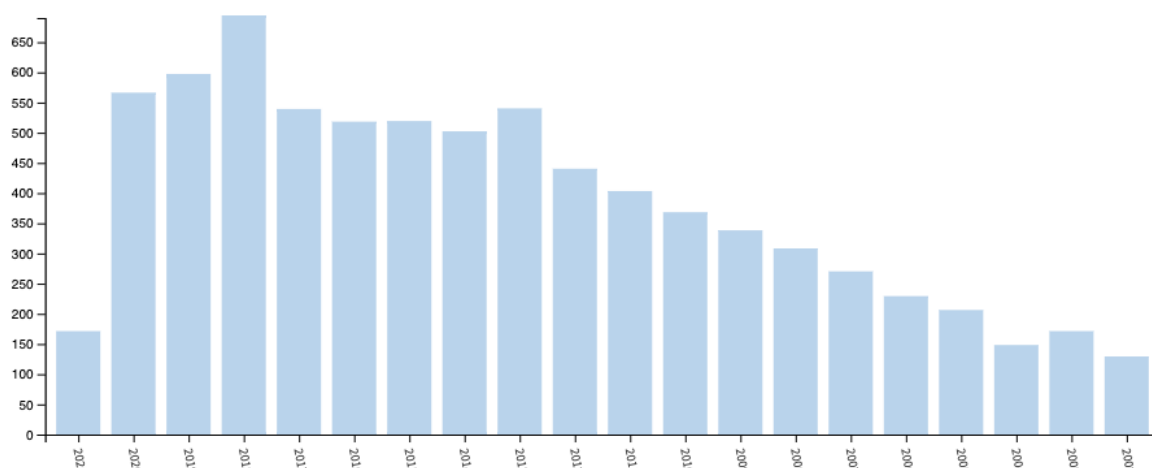


Fig. 1. Evolução das publicações na base Scielo, no período de 2002 a 2021

3.1 Análise de Coocorrência de Palavras-chave

Para a obtenção da rede de coocorrência de palavras-chave, foi utilizado o software VOSviewer. As palavras-chave foram extraídas da lista fornecida pelos autores de cada publicação. O número de coocorrências de duas palavras-chave corresponde ao número de publicações nas quais os dois termos ocorreram simultaneamente (Van Eck & Waltman, 2014).

Os metadados foram lidos e foi selecionada a opção de coocorrência de palavras-chave do autor. Sem o controle do vocabulário, com um mínimo de 1 ocorrência para cada par de palavras-chave, resultou em uma rede de coocorrência com 10694 nós, 11 comunidades e 38783 arestas. Cada comunidade possuía pelo menos 100 nós. Adicionalmente, o VOSviewer oferece uma opção de criar um arquivo de texto para realizar o controle do vocabulário – o tesauro, ou seja, é possível realizar 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 9011 nós, 11 comunidades e 25473 arestas.

A Figura 2 apresenta a visualização da rede de coocorrência de palavras-chave. É possível identificar algumas palavras-chave que se destacam na rede: *special education*, *physical education*, *children*, *teacher training*, *history of education*, *medical education*, *curriculum*, *distance education*, entre outras. Contudo, alguns termos, que aparecem com baixa intensidade e em áreas mais periféricas da figura, podem constituir oportunidades de pesquisa: *anti-drug education*, *educational identity*, *assessment of higher education*, *indigenous culture*, *military education*, *deaf literature*, etc.

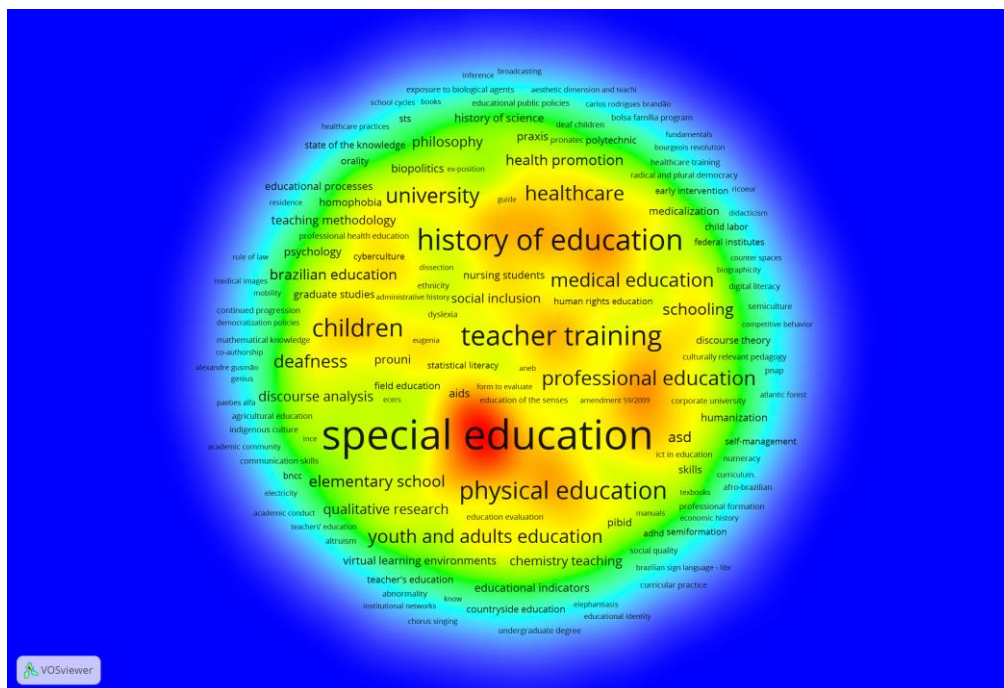


Fig. 2. Rede de coocorrência de palavras-chave dos autores

Contudo, a interpretação desses resultados a partir do mapa de densidade não é precisa. Para obter resultados mais precisos, com a identificação dos termos mais influentes e os emergentes, a rede foi exportada em formato GML para ser recuperada no Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009). Em seguida, foram calculadas as métricas de redes: grau médio, modularidade de classes e centralidade 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 numa posição central na rede, o mesmo terá um valor alto de centralidade de autovetor (Newman, 2009).

A Tabela 1 apresenta os resultados para as 20 palavras-chave com os valores mais elevados de centralidades de autovetor e de grau. A palavra-chave *higher education* é a que apresenta o maior valor de centralidade de autovetor e o maior grau. Entre as palavras-chave da Tabela 1, algumas merecem destaque: *special education*, *educational policies*, *curriculum*, *history of education*, *basic education*, *early childhood education*, *inclusive education*, *distance education*, *continued education*. Tais palavras-chave são conceitos que mostram a diversidade da pesquisa em educação. Outro ponto a destacar é que estes conceitos têm anos médios de publicação variando de 2012 a 2015.

Para a identificação de temas emergentes, alguns estudos recentes utilizaram a rede de coocorrência das palavras-chave nos seguintes temas: manutenção preditiva e sensores inteligentes em fábricas inteligentes (Pech, Vrchota, & Bednář, 2021), segurança contra incêndio (Lang et al, 2021), cooperação internacional em migração (Khaldi & Prado-Gascó, 2021) e saúde e segurança ocupacional e responsabilidade social corporativa (Bautista-Bernal, Quintana-García, & Marchante-Lara, 2021).

Neste trabalho, foi utilizado um recurso do VOSviewer que é o ano médio que cada palavra-chave ocorre no conjunto de documentos da pesquisa bibliográfica. Para isso, foi utilizada a rede importada pelo Gephi e extraídas as palavras-chave que tiveram ano médio de 2020, porque não tiveram termos com ano médio de 2021. A Tabela 2 apresenta o resultado para os tópicos emergentes. As palavras-chave foram colocadas em ordem crescente de grau e centralidade de autovetor. Esta ordem revela as palavras-chave com menor grau e baixa influência na rede. A tendência é que, com o tempo e com a publicação de novos documentos, estas palavras-chave se conectem àquelas mais influentes e alcancem relevância por se transformarem em temas de interesse de pesquisa.

Tabela 1. Palavras-chave mais influentes da rede de coocorrência de palavras-chave.

Palavra-chave	Ano Médio	Grau	Centralidade de autovetor
higher education	2.013,744	721	1,0000
special education	2.013,727	603	0,8188
educational policies	2.012,330	546	0,7939
curriculum	2.014,033	384	0,7087
teacher education	2.012,209	338	0,6212
teacher training	2.014,914	307	0,5650
history of education	2.014,351	390	0,5115
basic education	2.014,280	267	0,4887
public policies	2.012,371	235	0,4610
healthcare education	2.013,028	307	0,4555
mathematics education	2.014,519	337	0,4364
early childhood education	2.015,072	258	0,4075
environmental education	2.012,131	295	0,4054
science education	2.013,187	241	0,3967
physical education	2.015,139	194	0,3833
inclusive education	2.013,738	189	0,3507
distance education	2.012,936	206	0,3432
continued education	2.013,896	150	0,3396
high school	2.013,973	161	0,3392
university	2.012,524	162	0,3377

Os resultados revelam a emergência de tópicos atuais, como é o caso da Covid-19, a pós-pandemia, as inovações pedagógicas e o aprendizado remoto (ou aprendizagem à distância). A realidade atual motivou estudos e pesquisas destes tópicos. O tópico Covid-19 se destaca pelo grau e centralidade de autovetor bem maiores que os demais.

3.2 Análise de Citações

Vários tipos de relações entre as publicações podem ser usadas para identificar os tópicos de pesquisa, como abordagens baseadas em citações, em textos e híbridas. No caso de abordagens baseadas em texto, alguns estudos estabeleceram clusters com base na coocorrência de termos (Furukawa et al., 2015; Lee, 2008; Rotolo, Hicks, & Martin, 2015). As abordagens baseadas em citações permitem identificar diversos tipos de relações, tais como: citação direta (Kajikawa & Takeda, 2008; Kajikawa, Yoshikawa, Takeda, & Matsushima, 2008; Shibata et al, 2011), acoplamento bibliográfico (Morris, Yen, Wu, & Asnake, 2003) e cocitação (Small, 2006; Upham & Small, 2010). Estas relações podem ser usadas para agregar publicações.

Comparadas com a cocitação e o acoplamento bibliográfico, as citações diretas, por vezes chamadas de citações cruzadas, oferecem uma indicação mais imediata da ligação das publicações. No entanto, na literatura sobre visualização de redes bibliométricas, é relativamente incomum trabalhar com citações diretas. Isso provavelmente ocorre porque o uso de citações diretas geralmente leva a redes muito esparsas (ou seja, redes com apenas um número muito pequeno de arestas). Apesar dessa questão, parece haver um interesse crescente em citações diretas na literatura (Boyack & Klavans, 2010; Persson, 2010; Waltman & Van Eck, 2012).

Tabela 2. Palavras-chave emergentes da rede de coocorrência de palavras-chave.

Palavra-chave	Ano Médio	Grau	Centralidade de autovetor
life skills	2020	2	0,0007
children's political participation	2020	2	0,0010
education of refugees	2020	2	0,0010
evidence-based education	2020	2	0,0013
ethnic-racial relationships	2020	2	0,0019
exclusive school	2020	2	0,0022
remote learning	2020	2	0,0034
post-pandemic	2020	2	0,0111
education of deaf children	2020	2	0,0121
military school	2020	2	0,0153
student with high abilities	2020	2	0,0188
anti-drug education	2020	3	0,0043
drugs at school	2020	3	0,0043
ethical violence	2020	3	0,0052
fake news	2020	3	0,0092
digital technologies of information and communication	2020	3	0,0186
pedagogical innovations	2020	4	0,0021
computational thinking	2020	4	0,0112
digital games	2020	4	0,0112
covid-19	2020	16	0,0423

Foram geradas as redes de citação de documentos, de fontes e de organizações, ambas no VOSviewer e exportadas para o Gephi. A rede de citação de documentos obtida, com o mínimo de 5 citações por documento, possui 376 nós, 19 comunidades e 459 arestas. A Tabela 3 apresenta os 10 artigos mais influentes da rede e os seus respectivos tópicos de pesquisa. Nota-se que, apesar dos artigos possuírem grau baixo, têm centralidades de autovetor mais alta.

Tabela 3. Os 10 artigos mais influentes da rede de citação de citação de documentos.

Documento	Grau	Centralidade de autovetor	Tópico de pesquisa
Dourado (2013)	2	1,000	sistema nacional de educação
Dourado (2015)	9	0,913	diretrizes curriculares nacionais
Frigotto, Ciavatta, & Rmos (2005)	2	0,857	educação profissional
Jacomini & Penna (2016)	2	0,710	carreira docente – educação básica
Gatti (2013)	1	0,700	formação de professores
Afonso (2013)	6	0,666	avaliação da educação
Barreyro & Rothen (2014)	7	0,568	avaliação da educação superior
Oliveira (2004)	9	0,541	carreira docente – educação básica
Ristoff (2014)	2	0,535	democratização do ensino superior

A rede de citação de fontes foi gerada pelo *VOSviewer* e importada pelo *Gephi*. Neste caso, as a opção foi a de indagar quais os periódicos que publicaram os artigos. A rede de citação de fontes obtida, com o mínimo de 1 citação por periódico, possui 42 nós, 4 comunidades e 271 arestas. A Tabela 4 apresenta os 10 periódicos mais influentes desta rede. Observa-se que o periódico mais influente possui classificação B2 no Qualis da Capes. Contudo, sete periódicos são A1, e os outros dois, A2 e A4.

Tabela 4. Os 10 periódicos mais influentes na rede de citação de fontes.

Periódico	Grau	Centralidade de autovetor	Qualis/ Capes
Trabalho, Educação e Saúde	20	1,0000	B2
Revista Portuguesa de Educação	14	0,8809	A1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	18	0,7569	A1
Revista Brasileira de Educação Especial	21	0,7156	A1
Revista Brasileira de Educação	32	0,6766	A1
Revista Lusófona de Educação	12	0,5724	A1
Pro-posições	24	0,4701	A1
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	8	0,3373	A2
Sociologia & Antropologia	3	0,2973	A1
Interface - Comunicação, Saúde, Educação	18	0,2617	A4

A última rede gerada foi a de citação de organizações, que foi obtida pelo VOSviewer e exportada para o Gephi. A Figura 3 apresenta o mapa de densidade de citações das organizações. Em destaque aparecem as seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre outras.

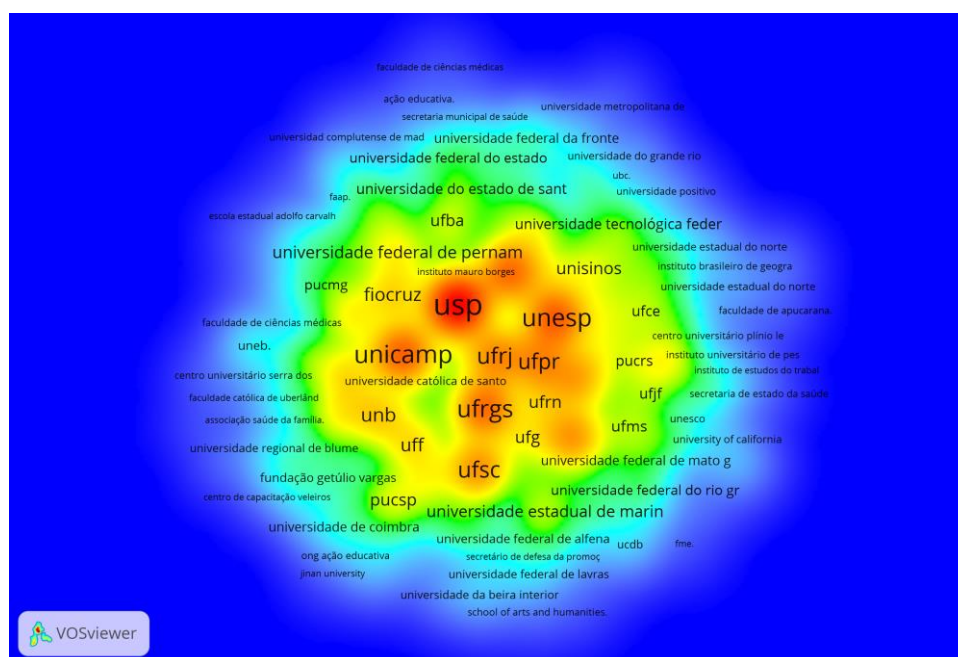


Fig. 3. Rede de citação de organizações

Para verificar as organizações ou instituições mais influentes na rede, a Tabela 5 apresenta a rede de citação de organizações. Observa-se que algumas instituições da Figura 3 constam da Tabela 5, tais como USP, UFSCar e UFSM. Como a influência é determinada pela centralidade de autovetor, instituições que não ficaram visíveis na Figura 3 constam desta Tabela. Outro ponto a destacar é que oito instituições são brasileiras, uma da Espanha e uma do Reino Unido. Como o recorte foi feito no idioma português, o resultado está coerente.

Tabela 5. As 10 organizações mais influentes na rede de citação de fontes.

Organização	Grau	Centralidade de autovetor	País
Universidade de São Paulo	210	1,0000	Brasil
Universidade Metodista de Piracicaba	66	0,4363	Brasil
Universidade Federal de São Carlos	129	0,4339	Brasil
Universidade Federal do Espírito Santo	87	0,3849	Brasil
Universitat de Barcelona	45	0,3463	Espanha
Universidade Federal Do Pará	66	0,3328	Brasil
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	52	0,3148	Brasil
Universidade Federal de Pernambuco	99	0,3036	Brasil
University of London	34	0,2838	Reino Unido
Universidade Federal de Santa Maria	87	0,2836	Brasil

4. Conclusões

Esta pesquisa apresentou um panorama da pesquisa em educação a partir da análise da bibliografia recuperada na base *Scielo Citation Index (via Web of Science)*. De notar que a produção em língua portuguesa é mais vasta do que indexada nesta base referencial. Futuras pesquisas pretendem ultrapassar esta limitação para dar visibilidade a essa produção, aos seus autores, instituições e países que divulgam o conhecimento em língua portuguesa.

Como o campo de pesquisa é muito vasto, a metodologia utilizada mostra um caminho para que seja obtido um panorama usando métodos da análise de redes bibliométricas.

A partir desta base de trabalho, onde foram identificados tópicos de pesquisa mais relevante e emergentes, além dos periódicos e das organizações mais influentes, surgem novas questões:

- quais os tópicos pesquisados pelas organizações mais influentes?
- quais os autores mais relevantes e suas contribuições para a pesquisa em educação?
- qual a cooperação e os tópicos de pesquisa existentes entre as organizações mais influentes?

O desafio de dar respostas a essas questões indica novos aprofundamentos empregando métodos qualitativos para a interpretação dos resultados. Este grupo de artigos pode ser complementado por outros recuperados nas bases *Scopus* e *Web of Science*, a partir dos refinamentos utilizados neste trabalho. A interpretação dos artigos relevantes pode ser objeto de análise de conteúdo, agilizada pelo Software *WebQDA*, alinhada com as questões que agora emergiram (Costa & Amado, 2018).

A potencialidade de questionamento deste software irá permitir um rico aprofundamento na exploração dos textos dos artigos relevantes.

Deste modo, apesar das inerentes limitações deste estudo exploratório, ele se revela de grande utilidade para desenhar e realizar uma revisão da literatura, sobre um subtema que queiramos focar. O mapeamento agora obtido assume uma importância por apresentar indicações de rotas de pesquisa num campo tão vasto e diversificado como é a Pesquisa em Educação.

5. Referências

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2019). Teacher Education on GT 15 - Anped's Special Education (2011-2017) between Dialogues and (New) Clues. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 301-318.
- Aranda, M. A. M., Rodrigues, E. S. S., & Militão, S. C. N. (2020). Monitoring and Evaluation of Decennial Education Plans: the production of knowledge in Brazil. *Educar em Revista*, 36, e69767.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2014). Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 61-76.
- 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.
- Bautista-Bernal, I., Quintana-García, C., & Marchante-Lara, M. (2021). Research trends in occupational health and social responsibility: A bibliometric analysis. *Safety Science*, 137, Art. 105167.
- Boyack, K.W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and direct citation: Which citation approach represents the research front most accurately? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(12), 2389–2404.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software: Ludomedia*.
- Costa, M. O., & Silva, L. A. (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240047.
- Cunha, N. V. S., Cunha, M. L., & Ferreira, H. S. (2020). Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250033.
- Daim, T. U., Rueda, G. R., & Martin, H. T. (2005). Technology forecasting using bibliometric analysis and system dynamics. In *Technology management: In a unifying discipline for melting the boundaries - Conference Proceedings – IEEE*, 112–122.
- Dourado, L. . (2013). Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, 34(124), 761-785.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, 36(131), 299-324.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1087-1113.
- Furukawa, T., Mori, K., Arino, K., Hayashi, K., & Shirakawa, N. (2015). Identifying the evolutionary process of emerging technologies: A chronological network analysis of World Wide Web conference sessions. *Technological Forecasting & Social Change*, 91(2), 280– 294.
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67.

- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177-202.
- Kajikawa, Y., & Takeda, Y. (2008). Structure of research on biomass and bio-fuels: A citationbased approach. *Technological Forecasting & Social Change*, 75(9), 1349–1359.
- Kajikawa, Y., Yoshikawa, J., Takeda, Y., & Matsushima, K. (2008). Tracking emerging technologies in energy research: Toward a roadmap for sustainable energy. *Technological Forecasting & Social Change*, 75(6), 771–782.
- Khalidi, H., & Prado-Gascó, V. (2021). Bibliometric maps and co-word analysis of the literature on international cooperation on migration. *Quality & Quantity*, Article in Press.
- Lang, Z., Liu, H., Meng, N., Wang, H., Wang, H., & Kong, F. (2021). Mapping the knowledge domains of research on fire safety – an informetrics analysis. *Tunnelling and Underground Space Technology*, 108, Art. 103676.
- Lee, W. H. (2008). How to identify emerging research fields using scientometrics: An example in the field of Information Security. *Scientometrics*, 76(3), 503–525.
- Lv, P. H., Wang, G.-F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q., & Ma, F. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. *Scientometrics*, 88(2), 399–419.
- Martinez, C. T., & Machado, A. M. (2021). Diálogos entre o método da cartografia e alguns pressupostos filosóficos de Hannah Arendt na pesquisa em educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 25, e190835.
- Martínez-Goómez, A. (2015). Bibliometrics as a tool to map uncharted territory: A study on non-professional interpreting. *Perspectives*, 23(2), 205–222.
- Martins, E. C. R. (2019). History, historiography and research in historical education. *Educar em Revista*, 35(74), 17-33.
- Morris, A. S., Yen, G., Wu, Z., & Asnake, B. (2003). Timeline visualization of research fronts. *Journal American Society for Information Science and Technology*, 54(5), 413–422.
- Newman, M. (2009). *Networks: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Pech, M., Vrchota, J., & Bednář, J. (2021). Predictive Maintenance and Intelligent Sensors in Smart Factory: Review. *Sensors*, 21(4), Art. 1470, 1-40.
- Persson, O. (2010). Identifying research themes with weighted direct citation links. *Journal of Informetrics*, 4(3), 415–422.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2019). Grounded Theory: methodology applied in education research. *Educação & Realidade*, 44(3), e84611.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 723-747.
- Rotolo, D., Hicks, D., & Martin, B. R. (2015). What is an emerging technology? *Research Policy*, 44(10), 1827–1843.
- Savi Neto, P., Fare, M., & Silva, D. S. (2020). Ethics, autonomy and research in education: raising questions about Brazilian regulations on the conduct of researchers. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250013.
- Shibata, N., Kajikawa, Y., Takeda, Y., Sakata, I., & Matsushima, K. (2011). Detecting emerging research fronts in regenerative medicine by the citation network analysis of scientific publications. *Technological Forecasting & Social Change*, 78(2), 274–282.
- Small, H. (2006). Tracking and predicting growth areas in science. *Scientometrics*, 68(3), 595– 610.
- Upham, S. P., & Small, H. (2010). Emerging research fronts in science and technology: Patterns of new knowledge development. *Scientometrics*, 83(1), 15–38.

- 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.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). *VOSviewer manual*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Waltman, L., & Van Eck, N.J. (2012). A new methodology for constructing a publication-level classification system of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(12), 2378–2392.
- Zupic, I., & Cater, T. (2014). Bibliometric methods in management organization. *Organizational Research Methods*, 18 (3), 429-472.

Concepto de pendiente como razón de cambio. Sus alcances y limitaciones

David-Alfonso Páez¹, Daniel Eudave Muñoz² y José Antonio Orta Amaro³

¹Cátedras CONACyT, Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México | dapaez@correo.uaa.mx | <http://orcid.org/0000-0002-4499-4452>

²Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México | deudave@correo.uaa.mx | <http://orcid.org/0000-0003-4070-3109>

³Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México | jaortaa@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0003-2341-0931>

Resumen: El objetivo es identificar en el currículum escolar mexicano la propuesta que ofrece para trabajar el concepto de pendiente en tercer grado de educación secundaria (grado escolar que atiende a estudiantes entre 14 y 15 años de edad); en particular, identificar el tipo de actividades didácticas y su relación con el significado de pendiente. El estudio tiene un enfoque cualitativo a través del método estudio de casos, centrado en el análisis documental de los Planes y programas de estudios 2006 y 2011 y Orientaciones didácticas 2017 de la Secretaría de Educación Pública de la asignatura de matemáticas para tercer grado escolar de secundaria. El análisis implicó hacer una revisión de los tres documentos en torno a la información conceptual y sugerencias didácticas, así como el tipo de actividades para los estudiantes. Los resultados muestran que los documentos oficiales 2006 y 2017 plantean que la pendiente debe trabajarse desde sistema de coordenadas cartesianas en términos de razón de cambio, para ello sugiere actividades, que en su mayoría, están contextualizadas e involucran unidades de medida no homogéneas. Este tipo de actividades podría provocar dificultad de comprensión en los estudiantes en cuanto a determinar si la pendiente es solo un número y, cómo a partir de la razón de cambio, hace referencia a la posición de la recta respecto del eje de las abscisas en el plano cartesiano. Es necesario que la propuesta curricular incluya actividades centradas en unidades homogéneas, de modo que les permita a los estudiantes comprender significado y valor de la pendiente.

Palabras clave: Matemáticas; Álgebra; Educación; Currículum Escolar; Aprendizaje.

Slope Concept in the School Curriculum. Its Scope and Limitations

Abstract. The objective is to identify in the Mexican school curriculum the proposal that it offers to study the concept of slope in third grade of high school (students between 14 and 15 years of age), in particular, identify the type of didactic activities and their relationship with the definition of slope. This research has a qualitative approach through the case study method, focused on the documentary analysis of the Plans and study programs 2006 and 2011 and Didactic Orientations 2017 of the Secretaría de Educación Pública to subject mathematics. The analysis involved making a review of the three documents around the conceptual information and didactic suggestions, as well as the type of activities for the students. The results show that the official documents 2006 and 2017 state that the slope should be worked from the Cartesian coordinate system in terms of ratio of change, suggesting activities, most of which are contextualized and involve non-homogeneous units of measurement. This type of activities could cause difficulty of comprehension in the students as to determine if the slope is only a number and how, from the rate of change, it refers to the position of the line with respect to the abscissa axis in the Cartesian plane. It is necessary that the curricular proposal includes activities whit on homogeneous units, in order to allow students to understand the meaning and value of the slope.

Keywords: Mathematics; Algebra; Education; School Curriculum; Learning.

1. Introducción

La enseñanza del concepto pendiente es de preocupación por parte de diversos investigadores (Moore-Russo, Conner & Rugg, 2011; Slump, 1999; Zaslavsky, Sela & Leron, 2002), debido a su complejidad y relación con otros conceptos de la matemática, por ejemplo, razón de cambio y derivada.

La pendiente juega un papel crucial en diferentes ramas de la matemática, como lo es el cálculo, trigonometría, geometría y álgebra, de ahí su relevancia de enseñar su significado y cálculo en educación básica (en México, en educación secundaria). Para Nagle et al. (2013), este concepto es relevante para construir un pensamiento matemático más avanzados y es base para comprender su construcción en diversos contextos y escenarios de la matemáticas. Por su parte, en México, la SEP (2004, p. 124) plantea que “casi todas las matemáticas de la preparatoria [...] requieren [de un buen] lenguaje del álgebra para modelar situaciones y resolver problemas, así como para expresar conceptos y operar con ellos en niveles cada vez más abstractos”, sin dejar de lado que “álgebra, más que cualquier otra parte de las matemáticas en la educación secundaria, representa la transición entre la aritmética y la geometría elementales de la primaria y las matemáticas de grados superiores” (p. 124).

Investigadores en educación matemática consideran que los estudiantes presentan dificultades en torno a comprender y calcular la pendiente de rectas cartesianas (Lobato & Thanheiser, 2002; Moore-Russo et al., 2011; Nagle, Moore-Russo, Viglietti & Martin, 2013), en particular, Moore-Russo et al. (2011) afirman que los jóvenes no logran comprender este concepto dada su complejidad; por su parte, Walter y Gerson (2007) mencionan que esta problemática se agudiza debido a que en ocasiones se usan significados coloquiales, como inclinación, declive, empinada, entre otros, para hacer referencia a la pendiente o posición de la recta. De acuerdo con lo anterior, “los profesores de matemáticas en servicio... necesitan oportunidades para examinar el concepto de pendiente, reflexionar sobre su definición, [y] construir relaciones entre sus diversas representaciones” (Stump, 1999, p. 142).

En la investigación desarrollada por Teuscher y Reys (2010) se sugiere que los profesores deben ayudar a sus estudiantes a comprender las diferencias y relaciones que existen entre pendiente, razón de cambio e inclinación de la recta. Por ello, las tareas seleccionadas por parte de los docentes son cruciales, Wagener (2009) sugiere que las tareas planteadas a los estudiantes deben ser de mayor demanda cognitiva más que de memorización, ya que estas últimas no llevan a comprensión del concepto de pendiente. Un tarea de memorización es pedir a los estudiantes recordar la fórmula, por ejemplo, *lo que sube entre lo que avanza*, para calcular la pendiente a partir de dos puntos dados. Además, como asegura Wagener, este tipo de tareas no les permite a los estudiantes hacer conexiones o determinar la relevancia de la pendiente en situaciones de la vida cotidiana.

Aunque la literatura de investigación hace valiosas contribuciones en torno a la comprensión de la pendiente y razón de cambio en rectas cartesianas (Nagle et al., 2013; Stanton & Moore-Russo, 2012), expertos afirman que el concepto ha recibido poca atención; para Stanton y Moore-Russo (2012), se sabe muy poco de cómo es abordado en la clase de matemáticas y cómo está planteado en el currículum matemático. De acuerdo con lo antes expuestos, el presente estudio tiene como objetivo identificar cuál es la propuesta curricular en México para enseñar el concepto de pendiente en tercer grado de educación secundaria (estudiantes entre 14 y 15 años de edad); en particular, identificar el tipo de actividades didácticas y su relación con el significado de pendiente.

2. Marco de Referencia

La pendiente es un concepto matemático clave con implicaciones que van más allá de su uso algebraico, como indicado de la inclinación de una recta trazada en el plano cartesiano (Nagle et al., 2013; Lobato & Thanheiser, 2002; Stump, 2001). Aunque suele ser enseñada como el ángulo de inclinación de una recta respecto al eje de abscisas, investigadores como Stump (1999, 2001) y Moore-Russo et al. (2011) mencionan que la pendiente tiene diferentes representaciones (o significados) y propiedades, las cuales están dadas en función de diversos contextos de la matemática.

De acuerdo con Moore-Russo et al. (2011), Nagle et al. (2013), Stanton & Moore-Russo (2012), la pendiente es definida o representada como:

- Razón geométrica: lo que sube entre lo que avanza, así como el desplazamiento vertical sobre el desplazamiento horizontal.
- Razón algebraica: el cambio en y sobre el cambio en x ; representación de la razón con expresiones algebraicas $\Delta y/\Delta x$ o $(y_2 - y_1)/(x_2 - x_1)$.
- Propiedad física: la propiedad de la recta a menudo descrita usando expresiones como “empinada” [steepness] (“acostada” [slant], “alta” [pitch], “qué tan alta” o “sube”.
- Propiedad funcional: la tasa de cambio constante entre variables.
- Coeficiente paramétrico: el coeficiente m en la ecuación $y = mx + b$. Para Nagle et al. (2013), el coeficiente m también en la ecuación $y_2 - y_1 = m(x_2 - x_1)$.
- Concepción trigonométrica: la tangente del ángulo de inclinación de una recta; el componente de dirección de un vector.
- Concepción en cálculo: límite, derivada y la recta tangente a una curva en un punto dado.
- Situación del mundo real: estática, situación física (e.g., rampas). Dinámica, situación funcional (e.g., la distancia en función del tiempo).
- Propiedad de determinación: la propiedad que determina si las rectas son paralelas o perpendiculares; la propiedad con la que se puede determinar una recta si se tiene un punto dado.
- Indicador de comportamiento: el número real con signo que indica el crecimiento, decrecimiento, tendencias horizontales de la recta; el número real con magnitud que indica la cantidad de crecimiento/decrecimiento de la recta; el número real indicando que, si es positivo o negativo, la recta debe intersectar con el eje x .
- Constante lineal: La propiedad que no se ve afectada por la translación [“Property that is unaffected by translation”]; la propiedad constante exclusiva de figuras “rectas”; la propiedad constante independientemente de la representación.

3. Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo y tiene una aproximación descriptiva en torno a la propuesta curricular de matemáticas en México (Álvarez, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Schoenfeld, 2007). La elección de esta perspectiva permite hacer un análisis documento de estudios sobre el concepto de pendiente, así como identificar las sugerencias didácticas que ofrece el currículum escolar mexicano para dar cuenta de su relevancia en educación secundaria. De acuerdo con lo antes expuesto, esta investigación cumple con los criterios señalados por Schoenfeld (2007), es decir, el estudio toma en cuenta los criterios de generalidad –o de alcance–, importancia y fiabilidad:

- La generalidad se refiere al contexto situación en el cual se desarrolla la investigación, así como la amplitud y alcance de los resultados;
- La importancia está relacionada con los argumentos en torno a cuál es la importancia de la investigación, en el sentido de si los resultados son pertinentes y si contribuyen a la disciplina;
- La fidelidad, como criterio, está centrada en la credibilidad de los resultados de la investigación.

El estudio está centrado en hacer una revisión de tres documentos relacionados con el currículum escolar para matemáticas en tercer grado de educación secundaria en México: Planes y programas de estudios 2006 (SEP, 2006) y 2011 (SEP, 2011) y Orientaciones didácticas 2017 (SEP, 2017), ya que estos documentos oficiales son recursos fundamentales, siendo 2017 el vigente, del profesor para enseñar matemáticas; en ellos están planteados los contenidos a enseñar en educación y los aprendizajes a lograr, así como las sugerencias didácticas de cómo abordar estos contenidos. Se tomó como método el estudio de casos (Cohen et al., 2007; Rodríguez, Gil & García, 1999), cuya finalidad es bordar ejemplos específicos en los cuales se hace referencia a un sistema de estudio delimitado, como lo es el currículum escolar mexicano (Cohen et al., 2007).

El análisis se hizo tomando como referente Miles, Huberman y Saldaña (2014) y Miles y Huberman (2007), se diseñaron dos tipos de categorías inductivas para organizar e interpretar los datos recabados: a) Información conceptual del pendiente; b) Sugerencias o actividades didácticas para construir o trabajar la pendiente. En este análisis se identificaron ideas relacionadas con la pendiente, tanto conceptuales como procedimentales. La validez tanto de las categorías y resultados se obtuvo a partir de un proceso de triangulación entre los responsables del estudio (Cohen et al., 2007), se buscó que hubiera coherencia en la interpretación de los datos en cada una de la categorías (Zodik & Zaslavsky, 2008).

4. Resultados

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del 2006, propuso el Plan y programa de estudios en cual están institucionalizados los saberes matemáticos que los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) deben tener para continuar con su formación escolar (Chevallard, 1999), posteriormente hace modificaciones y propone el nuevo Plan y programas 2011 (SEP, 2011) y Orientaciones didácticas 2017 (SEP, 2017), siendo este último el vigente. En nivel secundaria, uno de estos saberes es el concepto de pendiente, lo plantea en segundo y tercer grado, pero en cada grado con diferentes objetivos: en segundo se trabaja en el contexto del álgebra mediante funciones lineales, y en tercer grado el objetivo de aprendizaje gira en torno a la interpretación geométrica del valor de la pendiente de la recta trazada en un sistema de coordenadas cartesianas.

Para este último objetivo se toma como referente la razón de cambio ("Cálculo y análisis de la razón de cambio de un proceso o fenómeno que se modela como una función lineal. Identificación de la relación entre dicha razón y la inclinación o pendiente de la recta que la representa", SEP, 2011, p. 50), de modo que ambos conceptos quedan como sinónimos entre sí, por ejemplo, se dice que "los alumnos notarán que... inclinación (pendiente o razón de cambio) [de una recta] es constante (SEP, 2017). En particular, de acuerdo con los Planes y programas 2006 y 2011, el concepto de pendiente es introducido al estudiar la razón de cambio en funciones lineales y para vincularlo con la inclinación de la recta. Lo anterior muestra que la pendiente es vista en términos de razón algebraica, el cambio en y sobre el cambio en x (Moore-Russo et al., 2011; Nagle et al., 2013; Stanton & Moore-Russo, 2012).

La razón de cambio, como pendiente, es dada como una comparación de dos variables y puede ser estudiada –en el sistema de coordenadas cartesianas– cuando hay una relación funcional entre esas variables (SEP, 2006, 2011); en otras palabras, cuando a cada valor de la variable dentro del dominio le corresponde uno y sólo un valor de la otra variable dentro del contradominio. En relación con esto, la SEP (2006, p. 110) plantea lo siguiente: "siempre que dos variables (magnitudes) están conectadas mediante una relación funcional, se puede estudiar el cambio relativo de una de las variables respecto de la otra, es decir, se pueden determinar y analizar las razones de cambio del fenómeno".

Al tener la razón de cambio como una medida de comparación de dos variables a partir de sus unidades de cambio, se espera darle significado de acuerdo con el proceso o fenómeno representado en recta trazadas en el sistema de coordenadas cartesianas. Así, el Plan y programas de estudios deja entrever que la razón de cambio (como pendiente) es una característica o propiedad de la recta, que refiere a la medida de cambio del fenómeno o proceso representado por la recta (cómo una variable se modifica en relación a la otra), lo cual coincide con Moore-Russo et al. (2011), Nagle et al. (2013) y Stanton y Moore-Russo (2012), al interpretar la pendiente en términos de razón algebraica.

Para calcular la razón de cambio de un fenómeno físico que involucra la relación de las variables, por ejemplo, tiempo-costo, el currículum (SEP, 2006) sugiere representar esta relación con una recta trazada en un sistema de coordenadas cartesianas (Figura 1). En este sentido, introduce y usa la representación de la razón de cambio como *el cambio en y sobre el cambio en x*, donde estos cambios se refiere a la variación (incremento) que existe entre dos valores de cada variable, así, en un lenguaje algebraico se tiene que la razón de cambio es igual a $(y_2 - y_1)/(x_2 - x_1)$.

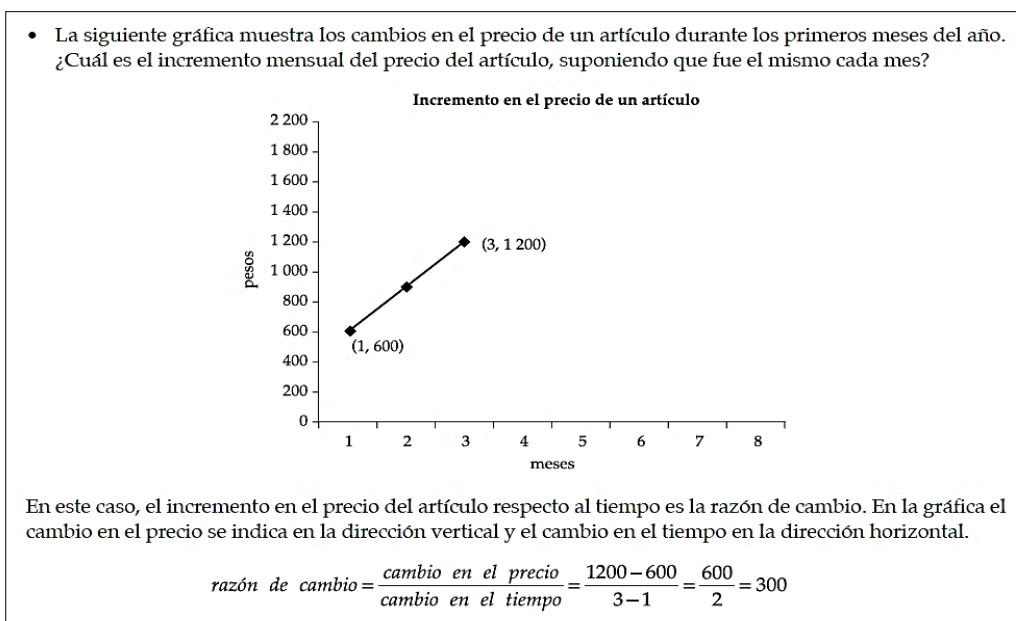


Fig 1. Actividad sugerida en el currículum escolar para trabajar la pendiente de una recta como razón de cambio (SEP, 2006, pp. 110-111).

De acuerdo con la Figura 1, el currículum (SEP, 2006) incluye una explicación de cómo en la recta se da el cambio de cada variable, sin una representación geométrica: “en la gráfica el cambio de precio se indica en la dirección vertical y el cambio en el tiempo en la dirección horizontal” (p. 110). Lo anterior muestra que la pendiente es vista como razón geométrica a partir su representación algebraica (Moore-Russo et al., 2011; Nagle et al., 2013; Stanton & Moore-Russo, 2012); sin embargo, no se precisa que tales cambios o variación deben coincidir de manera que se obtenga en su representación geométrica un triángulo rectángulo con vértices en los puntos (x_2, y_2) y (x_2, y_1) de la recta y (x_1, y_1) , de modo que el lado vertical se refiere a $y_2 - y_1$, y el lado horizontal a $x_2 - x_1$.

Así, la pendiente como razón geométrica y algebraica se refiere al cambio que se da en la variable dependiente por cada unidad de cambio de la variable independiente; por ejemplo, en la Actividad de la Figura 1 la razón 300 significa que por cada mes que pasa hay un incremento de 300 pesos en el costo del producto (SEP, 2006).

En esta Actividad, para calcular la pendiente mediante la razón de cambio (algebraica), se sugiere conocer las coordenadas de otros puntos de la recta, por ejemplo, determinar el costo de producto el sexto mes.

Al tener 300 como la variación del costo del artículo por mes y dado que (3,1200) y (6, y_2) pertenecen a la recta, se tiene que $300 = (y_2 - 1200)/(6 - 3)$, de modo que $y_2 = 300(3) + 1200$, así (6, $y_2 = 2100$). En este sentido, cualquier punto a encontrar de la recta, dado la razón de cambio y un punto, tiene las coordenadas $\{(x,y)|y=300x+1200\}$, lo que hace referencia es la ecuación punto-pendiente de la recta: $y - y_1 = m(x - x_1)$ (Rees, 2003). Lo anterior muestra que el currículum (SEP, 2006) la pendiente también aparece como coeficiente paramétrico (Nagle et al., 2013).

Además de la actividad sugerida en la Figura 1, el Plan y programas de estudios (SEP, 2006) proponen otras cuya finalidad es reforzar y darle sentido a la noción de razón de cambio y vincular la con la pendiente de una recta; en ellas, está la tasa de crecimiento y la velocidad: “la razón de cambio de la distancia en relación con el tiempo se llama *velocidad*” (p. 110), aunque no se menciona cómo interpretarlo de manera simbólica y algebraica. En algunas de estas Actividades se busca identificar y argumentar por qué la pendiente, como razón de cambio, es la misma en rectas paralelas cartesianas. Lo anterior muestra que el currículum también plantea la propiedad de determinación de (Moore-Russo et al., 2011; Nagle et al., 2013; Stanton & Moore-Russo, 2012);

5. Conclusiones

Los resultados muestran que los tres documentos oficiales, Planes y programas de estudios 2006 y 2011 y Orientaciones didácticas 2017 (SEP, 2006, 2011, 2017), tienen un papel importante en la comprensión y cálculo de la pendiente. Los dos primeros documentan se mantienen igual en cuanto al tipo de aprendizaje esperado en los estudiantes en torno al concepto de pendiente, sin embargo, los tres plantea trabajar en tercer grado de educación secundaria la pendiente en términos de razón de cambio; en términos geométricos y algebraicos (Moore-Russo et al., 2011; Nagle et al., 2013; Stanton & Moore-Russo, 2012), se encontró que el currículum refiere a la propiedad de determinación y coeficiente paramétrico de acuerdo con estos autores. Sin embargo, los fenómenos propuestos en las actividades involucran unidades de medida no homogéneas, lo cual podría generar dificultades de comprensión o errores conceptuales en los estudiantes, en particular, determinar que la pendiente vista como razón de cambio involucra unidades de medida. De acuerdo con Rees (2003), ésta carece de unidades, solo es un valor numérico que se refiere a la posición de la recta recto respecto al eje de las abscisas.

Para evitar ambigüedades o posibles dificultades de comprensión en los estudiantes, es fundamental explicitar cómo la razón de cambio e inclinación se vinculan con la pendiente. En relación con la pendiente e inclinación de la recta, el currículum (SEP, 2006, 2011, 2017) sugiere relacionar ambos conceptos, pero no sugiere cómo hacer, solo se centra en la razón de cambio. Asimismo, es necesario que la propuesta curricular plantea actividades en las que se manejen unidades de medidas homogéneas con la finalidad de que le ayuden a los niños a comprender la pendiente como un número, así como identificar la relación de este número con la posición de la recta en el plano cartesiano o con situaciones dadas en la vida cotidiana.

Agradecimientos

La presente investigación correspondiente al proyecto A1-S-44743 y se realizó gracias al apoyo del CONACyT, y del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (con registro PIE19-11), México. Agradecemos también la colaboración de las licenciadas Claudia Magaly Ruiz Luna y Martha Cinthia García Gaytán.

6. Referencias

- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Courant, R. & Robbins, H. (2002). ¿Qué son las matemáticas? Conceptos y métodos fundamentales. México, DF: Fondo de cultura económica.
- Lobato, J. & Thanheiser, E. (2002). Developing understanding of ratio-as-measure as a foundation for slope. En B. Litwiller (Ed.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions: 2002 Yearbook of the NCTM* (pp. 162-175). Washington, DC: NCTM.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2007). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Moore-Russo, D., Conner, A. M. & Rugg, K. I. (2011). Can slope be negative in 3-space? Studying concept image of slope through collective definition construction. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 3-21.
- Nagle, C., Moore-Russo, D., Viglietti, J. & Martin, K. (2013). Calculus students' and instructors' conceptualizations of slope: a comparison across academic levels. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1573-1774.
- Rees, P. K. (2004). *Geometría Analítica/ Analytical Geometry*. España: Editorial Reverté.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- 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.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Libro para el maestro. Secundaria. Matemáticas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Matemáticas. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Matemáticas*. México: SEP.
- Stanton, M. & Moore-Russo, D. (2012). Conceptualizations of slope: a review of state standards. *School Science and Mathematics*, 112(5), 270-277.
- Stump, S. L. (1999). Secondary mathematics teachers' knowledge of slope. *Mathematics Education Research Journal*, 11(2), 124-144.
- Stump, S. L. (2001). Developing preservice teachers' pedagogical content knowledge of slope. *Journal of Mathematical Behaviour*, 20, 207-227.
- Teuscher, D. & Reys, R. E. (2010). Slope, rate of change, and steepness: do students understand these concepts? *Mathematics Teacher*, 103(7), 519-524.
- Wagener, L. L. (2009). A worthwhile task to teach slope. *Mathematics teaching in the middle school*, 15(3), 168-174.
- Walter, J. G. & Gerson, H. (2007). Teachers' personal agency: making sense of slope through additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 203-233.

- Zaslavsky, O., Sela, H. & Leron, U. (2002). Being sloppy about slope: the effect of changing the scale. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 119-140.
- Zodik, I. & Zaslavsky, O. (2008). Characteristics of teachers' choice of examples in and for the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 165-182.

Concepções e percepções de pesquisadores sobre avaliação de materiais didáticos digitais no contexto de curadoria digital

Katia Alexandra de Godoi e Silva¹, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida² e António Pedro Costa³

¹ Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp e Programa de pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Unopar, Brasil | katia.a.silva@anhanguera.com | <https://orcid.org/0000-0002-6003-6852>

² Vice-coordenadora do Programa pós-graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil | bethalmeida@pucsp.br | <https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>

³ Researcher at the University of Aveiro, Portugal | apcosta@ua.pt | <https://orcid.org/0000-0002-4644-5879>

Resumo: A avaliação de materiais didáticos digitais realizada por professores, vem sendo discutida por diversos autores, os quais são proponentes de instrumentos avaliativos, numa abordagem de classificação final ou numa perspectiva contextual. Tais aspectos podem levar os professores a refletirem sobre o processo dessa avaliação e, de que forma os materiais no formato digital, poderiam ser analisados no contexto da curadoria digital. Assim, o presente estudo objetiva compreender as concepções de pesquisadores sobre curadoria digital e suas percepções sobre como orientar os professores no processo de escolha de materiais didáticos digitais. Os participantes deste estudo são estudantes em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em uma universidade particular e comunitária, no estado de São Paulo, que atuam também como professores em Educação on-line e mediadores da formação de professores voltada à Curadoria Digital. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, que se apoia em dados construídos por meio de entrevistas, como processo reflexivo. A apreciação das entrevistas se dá a partir da análise de conteúdo, com o uso do *software* de análise qualitativa de dados o webQDA. Os resultados revelam possibilidades de diálogo entre o processo de escolha e avaliação de MDDs, o processo de CD, e o processo de ensino, o que sugere uma nova abordagem de formação de professores a partir do contexto em que estão inseridos. Uma formação voltada à CD, pois, na atualidade, revela-se como uma exigência e atribuição do professor, que precisa ser preparado para assumir tal responsabilidade.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Seleção do Material Didático; Cultura Digital; Pesquisa Qualitativa; webQDA.

Researchers Conceptions and Perceptions about Digital Didactic Materials Evaluation in the Digital Curation

Abstract: The evaluation of digital learning materials, carried out by professors, has been discussed by several authors, who are proponents of evaluative instruments, in a final classification approach or in a contextual perspective. Such aspects can lead teachers to reflect on the process of this evaluation and, in what way the materials in digital format, could be analyzed in the context of digital curation. Thus, the objective is to understand the researcher conceptions about Digital Curation (DC) and their perceptions about how to guide professors in Digital Didactic Materials (DDM) choice. The investigated researchers are students in a *stricto sensu* postgraduation program at a private and community university in the São Paulo state. They also work as professors in online education and professors formation mediators focused on DC. It is about a qualitative approach based on data constructed through interviews as a reflexive process. The interviews appreciation is given from the content analysis, using the data qualitative organization software, the webQDA. The results reveal dialogue possibilities among the choice process and DDM evaluation, DC process, and teaching process, suggesting a professors new formation approach from the context in which they are inserted. A formation focused on DC because it is a professor requirement and attribution that must be prepared to assume such responsibility.

Keywords: Educational Technology; Selection of Teaching Material; Digital Culture; Qualitative Research; webQDA.

1. Introdução

Os impactos provocados pelas tecnologias digitais em nosso dia a dia têm sido objeto constante para novas pesquisas científicas, pois é necessário encontrar respostas para diferentes questões, como, por exemplo, as relacionadas às tecnologias empregadas na educação: “Quais são as implicações do crescimento da oferta de Materiais Didáticos Digitais (MDDs) para os processos de ensino e aprendizagem?”; “Como e por quem esses materiais, no formato digital, estão sendo selecionados?”

Nesse contexto permeado por mudanças tecnológicas digitais, percebem-se diversos desafios, dentre eles, o emprego das ferramentas colaborativas da web 2.0, que permite aos usuários da Internet produzirem, armazenarem e publicarem informações em ritmo acelerado. No entanto, os desafios digitais aplicam-se também às iniciativas governamentais, voltadas à Educação, e não apenas a pessoas. Schlünzen Jr (2009) e Gonsales (2014), explicam que anualmente, uma quantidade imensa de dinheiro público é gasta pelos governos na compra de materiais didáticos impressos e digitais.

O emprego de MDDs pode modificar a dinâmica do ensino, as estratégias e o comprometimento de alunos e professores. Outrora, o professor encontrava escassos recursos tecnológicos à sua disposição, mas hoje existem inúmeras possibilidades de aplicação, acesso e facilidade de utilização desses recursos dentro e fora da sala de aula (Schlünzen Jr, 2009; Gonsales, 2014).

Em contextos de Curadoria Digital (CD), nas quais lida com a preservação e o gerenciamento do ciclo de vida de MDDs, esse problema torna-se ainda maior, pois a ação de selecionar e/ou avaliar esses materiais é uma tarefa primordial desse processo.

A concepção de avaliação de MDD, realizada por professores, vem sendo discutida por diversos autores (Campos, 1994; Gamez, 1998; Costa, 1999; Squires & Preece, 1996 e 1999; Silva, 2002), que propõem instrumentos de avaliação segundo uma abordagem de classificação final. Assim como, por autores que apontam para uma abordagem da avaliação de MDD em contexto, ou seja, a partir da prática pedagógica do professor (Costa, 1999; Shaughnessy, 2002; Ramos, Teodoro, Maio, Carvalho, & Ferreira, 2004; Silva, 2013, 2015; Silva & Almeida, 2019).

Em um panorama abrangente, Cechinel (2017) realizou o estudo Modelos de Curadoria de Recursos Educacionais Digitais, pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), e aponta os modelos e critérios de curadoria utilizados para a formação de repositórios e avaliação da qualidade dos MDDs.

Com base nesse estudo, nossa proposta reside em compreender as concepções de pesquisadores sobre CD e suas percepções sobre como orientar os professores no processo de escolha de MDDs. Considerando que MDD pode ser adequado ou não a determinado contexto, segundo a intencionalidade pedagógica, nosso enfoque visa a contribuir com a CD, levando em conta a avaliação contextualizada dos materiais no formato digital (Silva, 2013).

2. Fundamentação Teórica

Tendo em vista os objetivos e o foco deste estudo, explicitamos o significado dos conceitos que o fundamentam: CD e avaliação de MDDs.

2.1 Curadoria Digital

A CD vem sendo discutida desde 2003, quando o conceito passou a ser debatido nas áreas de Ciência da Informação e Ciência da Computação, devido ao crescimento exponencial da informação digital.

Diferentes áreas do conhecimento definem e trabalham com o conceito de CD de maneiras variadas. Para o Digital Curation Center (DCC) (2019), a CD é um processo complexo, contínuo e interdisciplinar, que envolve a manutenção, preservação, avaliação, reavaliação, o uso e reúso, assim como a agregação de valores aos dados da pesquisa digital, por todo seu ciclo de vida.

O modelo de ciclo de vida da CD, proposto por Higgins (2008) (Fig. 1) e adotado pelo DCC, prevê ações genéricas de CD que podem ser aplicadas em diferentes contextos, inclusive com MDDs. O modelo sistematiza as ações de curadoria, as quais podem ou não ser aplicadas em sua totalidade; no entanto, necessita de uma equipe interdisciplinar que se envolva no processo (Nakano, 2019).

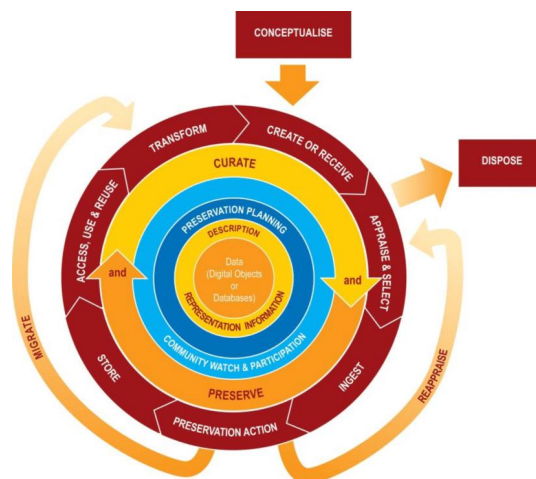


Fig. 1. Ciclo de vida da curadoria digital (Higgins, 2008) e traduzido por Nakano (2019).

As ações previstas na CD, de acordo com o modelo do DCC, podem incluir: conceituar; criar; acessar e usar; avaliar e selecionar; descartar; ingerir; preservar; reavaliar; armazenar; acessar e reutilizar; transformar.

Neste estudo, optamos por um recorte que enfatiza a necessidade da CD, especialmente voltada para a avaliação e seleção de MDDs.

2.2 Avaliação de Materiais Didáticos Digitais

De acordo com Silva (2013), o termo Material Didático Digital (MDD), proveniente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estabelece uma ligação entre a existência de software e de recursos educativos digitais; este último, podendo englobar também o conceito de Recurso Educativo Aberto (REA).

Corroborando com Ramos et al. (2011) e Chechinell (2017), os MDDs devem ser compreendidos aqui como quaisquer recursos digitais que possam ser utilizados no cenário educacional, abrangendo, assim, um contexto bastante amplo e que contempla diversas terminologias, comumente já estabelecidas com relação ao tema, como, por exemplo, objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos, objetos educacionais reutilizáveis, entre outras. Um recurso digital cujos elementos permitam a modelação, simulação, animação, combinação multimídia, induzindo a estratégias de ensino e modos de aprendizagem diversificados e que podem ser orientados para a manipulação dos objetos, para a observação ou reprodução dos fenômenos, ou, ainda, para a aprendizagem de conceitos e teorias, por meio da combinação de imagens, palavras e sons, etc.

Podem ser de diferentes formatos; atender a distintos níveis de público e finalidades; ter distintos tamanhos ou granularidades; ser de diversos tipos; rodar em diferentes plataformas; possuir licenças e condições de uso diferenciadas; e abordar quaisquer temáticas ou disciplinas.

Nessa perspectiva, Ramos et al. (2011) alertam que é necessário e desejável distinguir os recursos que podem contribuir, de forma efetiva, para a inovação da prática pedagógica. Para Almeida e Valente (2011), os recursos que se sobressaem nessa direção são os softwares mais abertos, ou seja, “aqueles que permitem inserir novas informações, expressar o pensamento, estabelecer relações, desenvolver a interação social, compartilhar produções, trabalhar em colaboração [...]” (p. 9).

Com essa definição e distinção dos MDDs, é necessário determinar o uso que se faz deles em contexto pedagógico. Assim, o foco precisa estar na aplicação do MDD. Almeida (2005), Almeida e Valente (2011), trazem contribuições teóricas sobre a intencionalidade e importância da mediação e intervenção pedagógica do professor em contexto de uso de um MDD.

Independentemente do tipo de MDD, o professor precisa estar preparado para fazer a mediação e intervenção pedagógica, assim como para inserir o material nas atividades curriculares.

Evidencia-se, assim, que a utilização de um MDD, em contexto de uso, embora dependa de fatores tecnológicos, concretiza-se fundamentalmente na ação do professor.

Essa ação em contexto, associada com o domínio e a compreensão das potencialidades pedagógicas do MDD, é que, segundo Ramos et al. (2011), possibilitará e auxiliará os professores a adquirirem competências para a seleção criteriosa dos materiais, que poderá ser feita por meio da sua avaliação. Apesar da complexidade, essa análise, realizada pelo professor, permite compreender o que cada material pode oferecer e/ou possibilitar como potencial para o ensino e a aprendizagem.

Os autores Campos (1994), Squires e Preece (1996, 1999), Gamez (1998), Costa (1999) e Silva (2002), propõem instrumentos de avaliação já estudados por Silva (2009). No entanto, esses instrumentos avaliativos estão dentro de uma abordagem prognóstica.

Já Costa (1999), Shaughnessy (2002) e Ramos, Teodoro, Maio, Carvalho e Ferreira (2004), apontam para a abordagem da avaliação de MDD nessa perspectiva de referência ao contexto.

No caso deste estudo, a necessidade de considerar o contexto refere-se à escolha e avaliação de MDDs no decorrer da prática pedagógica do professor.

Para compreender o significado do termo contexto, Figueiredo e Afonso (2006) adotaram um modelo simplificado, que relaciona o aluno (p. ex., o professor em Formação Continuada) com o conteúdo e contexto, em um evento de aprendizagem (p. ex., escolha e avaliação de MDDs nas intervenções em contexto pedagógico da Formação Continuada) (Fig. 2). Esse modelo postula três definições: (1) Um evento de aprendizagem é uma situação em que um indivíduo aprende; (2) O conteúdo é a informação que foi estruturada e codificada como texto; os instrumentos avaliativos de MDDs; a palavra falada do formador, ou quaisquer outros meios utilizados nas ações presenciais e/ou a distância; (3) Contexto é o conjunto de circunstâncias relevantes para o aprendiz (nesse caso, o professor) construir seu conhecimento.

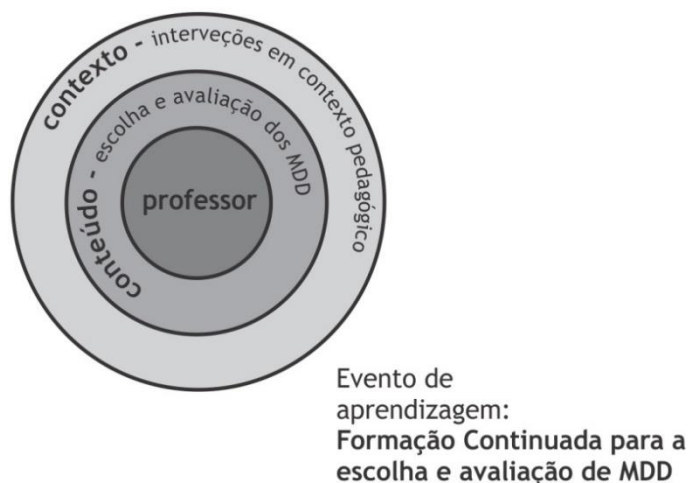


Fig. 2. Modelo simplificado de evento de aprendizagem em contexto, baseada em Figueiredo & Afonso (2006).

A fronteira entre as camadas – conteúdo e contexto – torna-se difusa, ou seja, partindo-se da camada do conteúdo, remete-se à camada do contexto e vice-versa. Nessa perspectiva, “um gera o outro” e “um não pode existir sem o outro” e, assim, ambos demandam uma ação efetiva do professor, que tem clareza das intencionalidades pedagógicas implícitas no ato educativo.

3. Percurso Metodológico

No intuito de responder algumas indagações sobre: “Quais são as implicações do crescimento da oferta de Materiais Didáticos Digitais (MDDs) para os processos de ensino e aprendizagem?”; “Como e por quem esses materiais, no formato digital, estão sendo selecionados?”, adotamos, neste estudo, uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Chizzotti (2006), assumem-se multiparadigmas de análise, adotam-se multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno em determinado contexto; além de procurar-se tanto o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados dados pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, adotamos como técnica de coleta de dados a entrevista, como processo reflexivo (Szymanski, 2004), por caracterizar-se como processo interativo e de busca da horizontalidade nas relações entre todos os participantes.

O instrumento da entrevista supõe um encontro interpessoal de todos os respondentes, “[...] num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (Szymanski, 2004, p. 14). Também é um encontro interpessoal, que inclui a subjetividade dos protagonistas e a reflexão sobre a fala de ambos, assim, finalmente, juntos, vão construir um novo conhecimento, numa condição de horizontalidade (Szymanski, 2004).

Essa horizontalidade demanda alguns momentos da entrevista. Neste estudo, ocorreram três encontros, para que os pesquisadores mantivessem uma relação reflexiva. Nessa interação, abrimos um diálogo para que o tema em questão pudesse ser aprofundado.

O primeiro encontro com os pesquisadores resumiu-se à exposição dos objetivos da pesquisa e ao convite para que refletissem sobre o significado da escolha e avaliação de MDDs em um contexto de CD.

O segundo encontro foi agendado após a transcrição dos dados construídos na primeira entrevista, e colocados à disposição dos entrevistados, que puderam concordar, discordar ou acrescentar novos dados.

No terceiro e último momento, os entrevistados puderam conhecer as interpretações das suas falas à luz das teorias requeridas, para que comentassem e trouxessem contribuições.

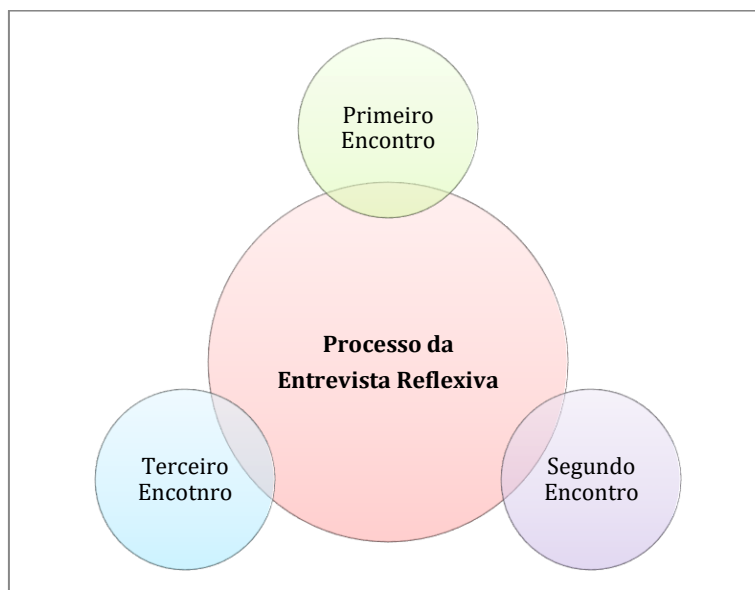


Fig. 3. Processo da entrevista reflexiva. Mostra uma figura que consiste nos três encontros com os participantes no processo da entrevista reflexiva.

A partir desses encontros, o objetivo foi compreender as concepções desses pesquisadores sobre CD e suas percepções sobre como orientar os professores no processo de escolha de MDDs.

Vale pontuar que, o estudo foi realizado com pesquisadores e estudantes do doutorado em Educação *stricto sensu*, em uma universidade particular, no estado de São Paulo. Esses pesquisadores e estudantes, também são professores atuantes em Educação on-line e mediadores da formação de professores voltada à CD.

Para apoiar a análise dos dados, recorreremos ao software webQDA (Costa, Moreira & Souza, 2019), que permite o tratamento dos dados coletados, as codificações interpretativa e descritiva, e o questionamento dos dados (Neri de Souza, Neri de Souza, & Costa, 2016). Assim, utilizamos a ferramenta Fontes, a primeira ação do pesquisador com o webQDA. Essa área pode ser organizada de acordo com a necessidade de quem utiliza o *software*; os tipos de documentos; ou a função de cada um (Neri de Souza, Neri de Souza, & Costa, 2016). Neste estudo, as fontes utilizadas e organizadas para a constituição dos materiais de análise foram as entrevistas com os pesquisadores.

Antes de iniciar o trabalho com a Codificação, foi necessária uma leitura atenta dos extratos dos dados, com vistas a criar a/s temática/s, dimensões, os indicadores, ou as categorias, tanto as descritivas como as interpretativas (Neri de Souza, Neri de Souza, & Costa, 2016). Para este estudo, optou-se, inicialmente, por criar duas temáticas: Concepções dos pesquisadores sobre CD; percepções dos pesquisadores sobre como orientar professores no processo de CD.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Conforme explicamos anteriormente, o estudo foi realizado com pesquisadores e estudantes do doutorado em Educação *stricto sensu*, esses participantes também têm experiência em cursos de formação continuada de professores com foco em CD.

As discussões dos resultados trazem um diálogo entre os fundamentos teóricos abraçados por Silva (2013); os conceitos de CD (Cechinel, 2017); assim como os dados construídos por meio das entrevistas reflexivas com os pesquisadores.

A análise das especificidades das entrevistas reflexivas tornou evidente a relação entre os temas emergentes, pelo fato de ter enfatizado as concepções e percepções das temáticas pelos pesquisadores.

A Tabela 1, apresenta os temas e subtemas emergentes, a partir da análise de conteúdo das entrevistas reflexivas, além das referências, as quais foram elaboradas a partir da utilização do *software* webQDA, mais especificamente na ferramenta Codificação.

Tabela 1. Temas, subtemas e número de referências.

Temas emergentes	Subtemas	Referências
[1] Concepções dos pesquisadores sobre o processo de curadoria digital		30
	Apropriação sobre o conceito de curadoria	6
	Ressignificação do conceito de curadoria	9
	Apropriação tecnológica do curador para a construção da curadoria de MDDs	5
	Crítérios para a construção da curadoria digital de MDDs	10
[2] Percepções dos pesquisadores sobre como orientar os professores no processo de curadoria digital		16
	Contexto para elaboração da curadoria digital	6
	Apropriação tecnológica do curador para a construção da curadoria de MDDs	5
	Volume de tecnologias e informações	5
Total de Referências		46

O primeiro tema emergente, trata sobre as **concepções dos pesquisadores sobre o processo de curadoria digital**, a partir da contextualização da temática, evidenciou-se a necessidade cada vez mais premente, na atualidade, de refletir sobre CD, processo que pode preparar o professor para uma análise crítica e reflexiva a respeito dos MDDs, voltada para um processo de escolha e avaliação desses materiais no contexto de sua utilização, considerando as características contextuais, as intenções dos professores e a concretização desse processo em sua prática pedagógica (Silva, 2013).

Considerada essa perspectiva reflexiva, iniciamos as problematizações com os pesquisadores, especificamente, as concepções sobre o processo de CD.

As entrevistas com esses pesquisadores possibilitaram constatar um movimento de construção de significados, que foram sendo ressignificados no decorrer do processo.

Esses significados estão articulados nas falas dos pesquisadores e, por isso, optamos por mantê-las na íntegra para facilitar a compreensão da pesquisa, apenas suprimindo as partes fora do contexto.

[...] eu confesso que eu não tinha grandes concepções sobre curadoria digital. Aliás, eu fui descobrir o que era curadoria digital [...] justamente fazendo o trabalho. [...] Depois de ter passado por essa experiência de formação de curadores, eu posso te dizer que ela é algo que passou a existir, é algo que não existia pra mim, não fazia parte da minha realidade, não fazia parte das coisas que eu observava [...]. [Pesquisador 1].

Eu não conhecia o conceito sobre curadoria digital. Na verdade, eu vivenciei o conceito. [Pesquisador 2].

A palavra curadoria vem da Arte, ela faz esse papel de organizar, de filtrar o conteúdo. Quando a gente fala de curadoria digital, eu acho que tem duas questões. A curadoria digital, eu acho que ela pode ser feita por pessoas, mas ela também pode ser feita por algoritmos. E quando a gente fala de curadoria da informação, que aí sim eu acho que tem essa questão de selecionar, olhar, pegar uma produção já feita e ressignificar essa produção de alguma maneira, usando filtros, usando organizadores, hierarquização... eu acho que é um pouco esse o conceito que eu tenho de curadoria. [Pesquisador 3].

Os dois primeiros extratos revelam que os pesquisadores foram construindo suas concepções sobre CD na prática. Embora a experiência de formação a que se referem tenha como foco de estudos a CD, eles não atuavam com esse enfoque e tomaram contato com essa proposta ao participar da preparação para exercer a tutoria nessa formação.

Entretanto, o terceiro extrato apresenta uma concepção elaborada sobre o conceito de CD, oferecendo duas abordagens, além de resgatar a origem da curadoria organizada por pessoas, assim como explicitar a abordagem da curadoria de informações ou de conteúdo. Vale considerar que esta pesquisadora tem outras vivências com curadoria.

Castilho (2015) explica que, a partir do século XXI, a abordagem da curadoria de informações ou conteúdos digitais começou a ser amplamente utilizada, em consequência do aumento constante e exponencial no volume de dados e informações publicados. Dessa forma, o conceito de CD está relacionado ao avanço das TDIC e, em consequência, ao aumento considerável da disponibilidade, multiplicidade, diversidade e à própria noção de conteúdo educativo desenvolvido para diversas áreas do conhecimento.

Após constatada a complexidade que envolve as concepções sobre CD, esses pesquisadores revelaram que começaram um processo de ressignificação, em decorrência do processo de curadoria de MDDs.

Critérios muito fechados não precisa, precisamos de referências, mas não muito fechadas. [...] eles vão surgindo, porque é espontâneo, aí a gente vai ampliando, dentro do que a gente vai colhendo, penso assim... [Pesquisador 2].

[...] a origem desse objeto, se não é uma fake news, [...] seleção de conteúdo, de possibilidade de reproduzir, então se tinha direitos autorais ou não tinha, se era aberto. Ah! Qualidade de imagem, qualidade não somente de conteúdo, mas a qualidade de imagem... problemas técnicos também, quando é digital, se tudo funciona, se o link que está lá não sumiu, porque as coisas digitais são muito rápidas... [...] Acho que teriam sempre que ter, para curar algum objeto digital. [...] verificar as habilidades da BNCC. [...] Acessibilidade é super importante, o funcionamento [...]. Tanto de conteúdo, quanto de parte técnica. Eu acho que precisa ter, pois esses dois critérios são muito importantes na curadoria. [Professor/ pesquisador 3].

Esses extratos retratam que, a partir das reflexões sobre a elaboração de CD, os professores/pesquisadores corroboram a necessidade da apropriação tecnológica do curador para a construção da curadoria de MDDs. Os estudos sobre apropriação das TDIC indicam que esse processo não é simples, requer tempo e acontece em fases (Almeida & Valente, 2011).

Os extratos também levantam alguns critérios, com abordagens pedagógica e técnica, como, por exemplo, a ética; a necessidade de verificar a veracidade; a qualidade dos conteúdos; e as relações estabelecidas com as habilidades da BNCC, além da qualidade técnica das imagens e a acessibilidade da informação.

Além desses critérios, emergiu a importância do contexto de atuação no qual estamos inseridos, ou seja, a curadoria de MDDs contextual, na medida em que não é possível compreender apenas o design pedagógico ou técnico, desconsiderando o contexto em que este se insere (Silva, 2013).

O segundo tema emergente, refere-se às **percepções dos pesquisadores sobre como orientar os professores no processo de CD**, os quais estão explicitadas, a seguir, em trechos das entrevistas.

O primeiro extrato, retoma a importância da apropriação tecnológica, pois sem ela, o processo de CD fica difícil e demanda muito mais tempo, além de inúmeros conflitos, como explicam Almeida e Valente (2011): “[...] de ordem profissional e com suas crenças pessoais, sobre a educação e sobre como proceder em sala de aula” (p. 46). Além disso, o pesquisador 3 reforça a importância da formação de curadores.

[...] essa apropriação tecnológica, apesar de a gente estar em 2020, não é igual para todo mundo... [...] eu entendo que, sem curadoria, não tem qualidade. Então, nós podemos ter diversas ferramentas dentro do ambiente tecnológico... pode ter um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), pode ter um plano de aula e outras coisas... mas, se elas não tiverem esse cuidado, esse tratamento, essa curadoria, realmente bem feita, bem estruturada, é só mais uma coisa poluindo... sem efetivamente agregar qualidade, conhecimento ou desenvolvimento de quem está buscando esse objeto, por exemplo. Então, eu entendo que a minha concepção mudou. A importância que eu dou a um curador, bem formado, bem preparado para enxergar o que ele pode melhorar... eu entendo como bastante significativo. E, tenho cá minhas dúvidas, se realmente tem tantas pessoas preparadas para fazerem essa curadoria, de maneira qualitativa, de modo que os objetos, os planos ou qualquer outra coisa que esteja sendo curada, realmente possa receber uma certificação de qualidade. [Pesquisador 1].

Fundamental, hoje! Eu até escrevi numa parte da minha dissertação sobre aprendizagem, eu uso o Pozo [...] E ele fala de uma obesidade digital, uma obesidade de informações, é um fast-food de informações, que hoje a coisa mais importante é a curadoria digital, que é essa seleção mesmo, de tudo o que a gente tem, dessa informação... Então ele fala que aprendizagem não acontece mais... que hoje o centro não é mais o professor, o aluno aprende em todos os lugares o tempo todo... E depois vem um conceito da aprendizagem ubíqua, que a Santaella fala... que realmente é isso, mas se não é uma coisa feita com orientação, ou com seleção, ou com curadoria... a gente aprende muito pouco, a gente acaba se perdendo nessa quantidade de informação, de conteúdo digital que a gente tem. Então, eu acredito muito que hoje seja o papel do professor, um dos papéis do professor, seja essa curadoria de todos esses objetos digitais, de tudo isso que a gente tem na educação, para selecionar e ajudar... e informar mesmo pensadores críticos, que possam usar essa rede, essa quantidade de informação de uma maneira crítica, [...] e como vai usar isso, que caminho vai usar, o que é seguro e o que não é seguro, o que é informação, se vem de uma fonte segura ou não... Então eu acho que isso na educação é fundamental. É o caminho! [Pesquisador 3].

De modo geral, esse extrato revela sua percepção sobre o processo de curadoria, que possibilitou reflexões relacionadas à quantidade de MDDs disponíveis.

Pozo (2008) explica que um enorme volume de informações é disponibilizado a cada dia, e que “[...] estamos sendo abarrotados, superalimentados de informação, na maioria das vezes em formato fast food” (p. 35). E, por isso, faz-se necessário e importante refletir sobre os desafios que nos são impostos, como profissionais e professores, situados nesse contexto de “abundância” de tecnologias e informações (Silva, 2013); de escolher e/ou avaliar os MDDs. Caso contrário, há uma tendência de levarmos tudo isso a projeções negativas, ou seja, tememos e rejeitamos o que deixamos de entender e dar sentido.

5. Considerações Finais

O impacto das tecnologias digitais mostra-se significativo, na medida em que estão presentes no ensino. Considerada a relevância do processo de escolha de MDDs no contexto de CD, buscou-se, neste artigo, compreender as concepções de pesquisadores sobre CD e suas percepções sobre como orientar os professores no processo de escolha de MDDs. Para isso, nos valem dos estudos realizados por Silva (2009, 2013, 2015) sobre avaliação de MDDs; estudos sobre CD (Castilho, 2015; Cechinel, 2017; Nakano, 2019). Finalmente, os dados coletados em entrevistas reflexivas, realizadas no primeiro semestre de 2020, com três pesquisadores que forneceram referências para levantarmos novas possibilidades de diálogo entre a avaliação de MDDs e CD, o que sugere uma nova abordagem de formação de professores, a partir do contexto no qual estão inseridos.

Os extratos sobre as concepções e percepção, em relação ao processo de CD por professores, tiveram o significado, para os pesquisadores, de que era uma temática fora de seu domínio, mas, a partir da aproximação e apropriação dessa temática, conseguiram compreender a sua relevância. Na atualidade, a realização de CD no processo de ensino, por professores, é uma exigência e uma nova atribuição. Nesse sentido, os profissionais precisam ser preparados para assumir tal responsabilidade. Por isso, a CD mostra-se mais uma vez relevante e, desta vez, no enfoque em formadores que atuam nas universidades com novos professores.

Além desses aspectos, faz-se necessário ressaltar os professores são os atores e protagonistas desse processo. Nessa perspectiva, quem decide sobre a CD, continua sendo ele, a partir também das problematizações sobre como, por que, o que, para que e a serviço do que, deve-se utilizar determinado MDD.

É pertinente considerar também, que os desafios a serem enfrentados na adoção de práticas de avaliação de MDDs no contexto de CD, são inúmeros, porém mostra-se em sinergia com as demandas atuais da formação de professores.

Entretanto, esse processo poderá provocar questionamentos e gerar insegurança nos professores, pois trazem novas perspectivas, demanda tempo e requerer reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Por fim, ressalta-se que há limitações, no presente estudo, pois foi realizado com três pesquisadores, doutorandos em Educação, professores atuantes em Educação on-line e mediadores da formação de professores voltada à CD. Porém, é importante salientar que teve como base estudo anterior realizado por Silva (2013), em projeto de formação continuada. Por tudo isso, ainda acreditamos ser necessário ampliar os estudos, com outros participantes, no sentido de ouvir, por exemplo, professores participantes de cursos voltados à CD e docentes de cursos de licenciatura, para suscitar novas problematizações.

6. Referências

- Almeida, M. E. B. (2005). *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. 2a ed. São Paulo: Proem.
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Almeida, M. E. B., & Silva, K. A. G. (2014). Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. *Educar em Revista*, n. SPE4, p. 129-148.
- Campos, G. H. B. (1994). *Metodologia para avaliação da qualidade de software educacional: diretrizes para desenvolvedores e usuários*. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Castilho, C. A. V. (2015). *O papel da curadoria na promoção do fluxo de notícias em espaços informativos voltados para a produção e conhecimento*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- Cechinel, C. (2017). *Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais*. Estudos 5: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb). Disponível em <http://cieb.net.br/cieb-estudos-5-modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, F. A. (1999). *Contributos para um modelo de avaliação de produtos multimídia centrado na participação dos professores*. Simpósio Ibérico de Informática Educativa, 1999, Aveiro. Anais eletrônicos do I Simpósio Ibérico de Informática Educativa. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Neri de Souza, F. (2019). *webQDA - Qualitative Data Analysis*. Aveiro - Portugal: Aveiro University and MicroIO. Retrieved from www.webqda.net (Original work published).
- Figueiredo, A. D., & Afonso, A. P. (2006). Context and Learning: A Philosophical Framework. In Figueiredo, A. D.; Afonso, A. P. (Eds.). *Managing learning in virtual settings: the role of context*. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing.
- Gonsales, P. (2014). *Recursos educacionais abertos, formação de professores e o desafio de educar na cultura digital*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013 [livro eletrônico] [coordenação executiva e editorial, Alexandre F. Barbosa / tradução DB Comunicação]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Higgins, S. (2008). The DCC Curation Lifecycle Model. *The International Journal of Digital Curation*, Edinburgh, v. 3, n. 1.
- Nakano, N. (2019). *Princípios do design da informação na curadoria digital de ambientes virtuais de aprendizagem sob a perspectiva da ciência da informação*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D. & Costa, A. P. (2016). Asking questions in the qualitative research context. *The Qualitative Report*, 21(13), pp. 6-18.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Maio, V. M., Carvalho, J. M. & Ferreira, F. M. (2004). Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de software para a educação e formação. *Cadernos Sacausef* (v. 1, pp. 21-44), Portugal.
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Maio, V. M., Carvalho, J. M., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos Sacausef* (v. 7, pp. 11-35), Portugal.
- Shaughnessy, M. R. (2002). *Educational software evaluation: a contextual approach*. Ohio. Thesis (Doctorate of Philosophy) - Department of Germanic Languages and Literatures, McMicken College of Arts and Sciences, University of Cincinnati, Ohio.
- Squires, D., & Preece, J. (1996). Usability and learning: evaluating the potential of educational software. *Computer and Education*, 27(1), pp. 15-22.
- Squires, D., & Preece, J. (1999). Predicting quality in educational software: evaluating for learning, usability and synergy between them. *Interacting with Computers*, 11(5), pp. 467-483.
- Schulzén Jr, K. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial do professor: um desafio a ser superado. In: Pinho, S. Z. (Org.). (2009). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009.
- Silva, C. R. O. (2002). *Maep: Um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, K. A. G. (2009). *Validação participativa de instrumentos avaliativos de software educativo por professores do ensino fundamental e médio*. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de pós-graduação em Design, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná.
- Silva, K. A. G. (2013). *Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design*. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Programa de pós-graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.
- Silva, K. A. G. (2015). Formação De Professores Para A Escolha De Materiais Didáticos Digitais: Mediações Contextualizadas. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 18(1), 81-101.
- Szymanski, H. (Org.). (2004). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília/DF: Liber Livro Editora.

Evaluación de titulaciones universitarias según su aportación a la cohesión social (UNIVECS). Resultados de un análisis de validación cualitativa a través de grupos focales en dos titulaciones de máster de la Universitat de València

José González-Such¹, Jesús Miguel Jornet-Meliá¹, María Jesús Perales Montolío¹, Margarita Bakieva-Karimova¹, Carlos Sancho-Álvarez², Purificación Sánchez-Delgado¹ y Sonia Ortega Gaite³

¹Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación de la Universidad de Valencia, España | jose.gonzalez@uv.es.com; jesus.m.jornet@uv.es; maria.j.perales@uv.es; margarita.bakieva@uv.es; purificacion.sanchez@uv.es | <https://orcid.org/0000-0001-9086-6446>; <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>; <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>; <https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>; <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

² Departamento de Educación de la Universidad de Nebrija, España | carlos.sancho@uv.es | <https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>

³ Departamento de Pedagogía Universidad de Valladolid, campus Palencia, España | sonia.ortega.gaite@uva.es | <https://orcid.org/0000-0003-0982-077X>

Resumen: Introducción: La evaluación de la universidad es habitualmente criticada por burocrática y administrativa. Frecuentemente carece de un referente de calidad significativo. Este trabajo profundiza en el análisis del concepto de Cohesión Social, planteado en la Unión Europea, como criterio de calidad para valorar titulaciones universitarias; **Objetivos** El estudio pretende aportar evidencias de validación del Modelo UNIVECS para la evaluación de titulaciones universitarias en función de su aportación a la Cohesión Social. **Métodos:** Para ello plantea un estudio cualitativo que a través de Grupos Focales recoge las valoraciones de estudiantes en dos Masters de la Universitat de València. Los Grupos Focales se organizan en torno a las ocho dimensiones que estructuran el Modelo de evaluación. Se analizan utilizando Nvivo12 buscando los elementos clave que facilitan esa cohesión social y la vinculación con el Modelo de referencia; **Resultados:** La investigación muestra que un estudio cualitativo basado en grupos focales permite reunir información significativa para aportar evidencias de validación para un Modelo de Evaluación de titulaciones universitarias. En este caso, los elementos identificados como facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de Cohesión Social en las titulaciones analizadas se vinculan con la estructura de dimensiones del Modelo **Conclusiones:** El estudio desarrollado muestra la relevancia de plantear un criterio de calidad socialmente significativo al plantear la evaluación en Educación Superior. Las audiencias, en este caso estudiantes, pueden plantear reflexiones pertinentes para la mejora de titulaciones universitarias, confirmando el potencial del constructo de Cohesión Social en general y del Modelo Univecs en particular en estas evaluaciones.

Palabras clave: Cohesión Social; Grupos de Discusión; Análisis de Contenido; Evaluación de Programas; Educación Superior.

Results of the Qualitative Validation Analysis of UNIVECS Through Focus Groups in Two Master's degree Programs at the University of Valencia.

Abstract: Introduction. University evaluation is often criticised as bureaucratic and administrative. It often lacks a meaningful benchmark of quality. This paper analyses the concept of Social Cohesion, proposed in the European Union, as a quality criterion for evaluating university degrees. **Goals.** The study aims to provide evidence of validation of the UNIVECS Model for the evaluation of university degrees in terms of their contribution to Social Cohesion. **Methods.** To this end, it proposes a qualitative study which, by means of Focus Groups, collects the evaluations of students in two Master's degrees at the University of Valencia. The Focus Groups are organised around the eight dimensions that structure the evaluation model. They are analysed using Nvivo looking for the key elements that facilitate this social cohesion and the link with the reference model. **Results.** The research shows that a qualitative study based on focus groups makes it possible to gather significant information to provide validation evidence for a university degree evaluation model. In this case, the elements identified as facilitators and obstacles to the development of Social Cohesion in the degrees analysed are linked to the structure of dimensions of the Model.

Conclusions. The study carried out shows the relevance of considering a socially significant quality criterion when considering evaluation in Higher Education. The audiences, in this case students, can raise relevant reflections for the improvement of university degrees, confirming the potential of the Social Cohesion construct in general and the Univecs Model in particular in these evaluations.

Keywords: Social Cohesion; Focus Groups; Content Analysis; Programme Evaluation; Higher Education.

1. Introducción

Un aspecto recurrente cuando se analizan modelos de evaluación en educación es el concepto de calidad que se asume como referente para derivar los criterios, estándares e indicadores a considerar en las valoraciones. A partir del proyecto MAVACO -2011/14- (www.uv.es/gem), identificamos el concepto de Cohesión Social (CS) como el mejor referente de calidad para acercarnos a comprender el funcionamiento de la educación como política pública. La CS es estudiada desde hace años en sus vertientes teórica y práctica desde la amplia perspectiva (Fonseca et al., 2018). Desde nuestro punto de vista, asumimos el concepto y reflexionamos sobre él como concepto de calidad de referencia en educación en Jornet-Meliá (2012). En Jornet-Meliá et al. (2014) fue realizado un análisis conceptual del modelo de evaluación de instituciones educativas pre-universitarias realizado en el proyecto SECS-EVALNEC -2014-2016- (<https://www.uv.es/gem/gemeduco>) para su aplicación a las instituciones universitarias. A partir de ahí, diseñamos el proyecto UNIVECS (Evaluación de titulaciones universitarias según su aportación a la Cohesión Social).

En el marco del desarrollo de este proyecto se ha venido trabajando en los últimos años, llegando a una primera aproximación del modelo sobre la que ya hemos realizado análisis empíricos con el fin de comprender mejor la eficacia, eficiencia y funcionalidad del mismo. Algunos de los estudios ya están publicados y otros están en prensa (González-Such y Jornet-Meliá –coords.- 2021; Sancho-Álvarez, González-Such, Rueda-Beltrán y Jornet-Meliá –coords.- 2021), a la vez que seguimos recabando información con objeto de su validación, entendiendo la validación como un proceso continuo de auto-revisión de los planes de evaluación con la finalidad de detectar sus fortalezas, debilidades y factores para dinamizar su mejora, para que sean realmente funcionales para las personas, las instituciones y la sociedad.

En este trabajo se presenta un análisis inicial acerca del funcionamiento del modelo UNIVECS a partir de las valoraciones del estudiantado de dos postgrados universitarios de nivel de Máster desarrollados en la Facultad de Filosofía y Ciencias de Educación de la Universitat de València. En él se puede observar la adecuación de las aportaciones cualitativas como metodología para poder validar los constructos teóricos en evaluaciones complejas.

2. Marco Teórico

Desde los años 80 del s. XX se han venido desarrollando evaluaciones nacionales e internacionales acerca de la acción universitaria. Se comenzó a evaluar docentes y posteriormente titulaciones e instituciones. Los conceptos de calidad normalmente eran construcciones teórico-prácticas acerca de los perfiles deseables que políticamente se asumía por parte de los organismos que orientaban la evaluación (González-Such, 1998), sirviendo de guía para construcción de instrumentos de evaluación (por ejemplo, cuestionarios de evaluación de profesorado a partir de opiniones de estudiantes) o la selección de indicadores institucionales normalmente usados en la construcción de ordenamientos de universidades.

Los modelos habitualmente utilizados para la evaluación de titulaciones universitarias han recibido críticas (por administrativistas o burocratizados), pues ponen el énfasis en los elementos organizacionales de las titulaciones.

Por ello, entendimos necesario identificar un concepto de calidad que constituya un referente conceptual que reconozca también, al menos, la finalidad por la que se ponen en marcha las titulaciones como programas de intervención para el desarrollo personal y social.

En la Unión Europea comienza la reflexión sobre el concepto de CS en el Tratado de Maastricht (UE, 1993), aunque no se llega a plantear una definición concreta. Se asume como guía para el desarrollo de las políticas públicas en el Consejo de Europa celebrado en Lisboa en el año 2000, ratificado en la reunión de Niza también en el 2000. A partir de ese momento, se plantea monitorear el desarrollo de la CS en los países de la UE a través del Portafolios de Laeken, Consejo de Europa en 2001 y 2006. Posteriormente, se define la CS por el Consejo de Europa (2005) como: “la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (p.23).

Los primeros antecedentes teóricos publicados sobre CS, más allá de las aportaciones de Durkheim desde la sociología a mediados del s. XX, surgieron en Canadá a partir de una reflexión en 1990 sobre el concepto (Stanley, 2003), delimitando su significado como un “proceso de desarrollo de una comunidad de valores compartidos, retos comunes e igualdad de oportunidades, basada en un sentimiento de esperanza, confianza y reciprocidad” (Sharon, 1997). Posteriormente, evoluciona hacia “la voluntad de los individuos para cooperar y trabajar juntos en todos los niveles de la sociedad para alcanzar metas colectivas” (Sharon et al., 2002).

En América Latina y el Caribe los antecedentes sobre CS aparecen con la reflexión sobre el concepto en la Declaración de Santa Clara sobre Cohesión Social (Perú, 2004) por parte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, que la define como: “la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad” (CEPAL, 2007, p. 19).

Una vez se establece un diálogo internacional sobre el concepto, en la actualidad resulta ya frecuente la relación entre CS y desarrollo local, partiendo desde un enfoque de políticas públicas centradas en el ámbito económico (Tassara, 2014). En este sentido, se manifiestan instituciones y autores, tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2006), desde una posición más economicista, o con un sentido más social como el de Cotler (2006).

Desde el ámbito educativo también los sistemas educativos deberían perseguir una mayor CS y económica a través de la formación (Madrid-Izquierdo, 2007; Jornet-Meliá, 2012). En función de esta necesidad las políticas educativas de algunos países se enfocan en este camino, surgiendo tendencias de educación superior –ES- al respecto (Alcántara & Navarrete, 2014) y planteando la CS como principio ético y razón social de la universidad (Beltrán-Llavador et al., 2014). Un ejemplo de este interés es el que se define en el *Programa Marco Interuniversitario de Política para la Equidad y CS en la ES* (RIAPE) (Montané y Beltrán, 2011).

Sin embargo, ¿se desarrollan modelos de evaluación hacia la CS en ES? A partir de una búsqueda internacional al respecto se evidencia que también es habitual la evaluación de la CS hacia las políticas públicas proponiendo indicadores sociales, aunque no se encuentran modelos específicos que midan la CS en ES –ver Fig. 1-.



Fig. 1. Marco metodológico a nivel internacional sobre la medición de CS (Adaptado del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015).

Tal y como se puede extraer de la información anterior no se evidencian modelos de evaluación enfocados directamente con la ES, por lo que planteamos un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en la CS. En el trabajo anteriormente mencionado (Jornet-Meliá et al., 2014), se puede seguir el análisis de la aplicabilidad institucional del concepto y el modo en que podrían aunarse la evaluación y la intervención para el trabajo en ES desde la perspectiva de la CS. Desde ahí planteamos el modelo de evaluación institucional UNIVECS y está en desarrollo también la selección de un marco de indicadores de funcionamiento institucional al respecto que reúna, junto a otros indicadores organizacionales usuales, los derivados del enfoque de la Educación para CS.

Otros investigadores internacionales tratan la CS en relación a las universidades. Por ejemplo, Heyneman (2007) explora algunas dimensiones entre estudiantes universitarios en función de la libertad académica, la equidad de participación y la honestidad académica, otros autores relacionan sus estudios sobre CS y universidad hacia la prevención del racismo entre estudiantes, destacando en particular este tipo de procesos de investigaciones como transformadores ya que además de contribuir a las categorías de estudio, mejoran las mismas durante el propio proceso de recogida de información (Pattman, 2010). No obstante, los factores que pueden afectar a la CS están muy vinculados a la cultura y momento histórico del entorno, por lo que analizarlos en un contexto específico universitario siempre es necesario, pues no todos los factores posibles se darán de igual manera y/o intensidad en todas las situaciones de ES.

2.1 Acerca del Concepto de Cohesión Social (CS) para la Evaluación de Titulaciones en Educación Superior (ES)

¿Cómo entendemos desde el modelo UNIVECS, el concepto de CS como referencia para la evaluación de titulaciones universitarias? En el proyecto entendemos por Cohesión Social la capacidad que tiene la titulación para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluidas la inclusión, la autonomía personal, para promover el sentido de pertenencia, confianza, la movilidad social y la participación responsable.

Esta definición permite identificar diferentes dimensiones conceptuales que actuarán como criterios de calidad para evaluar en funcionamiento de las titulaciones desde la perspectiva de CS anteriormente definida. Se muestran las dimensiones y sus definiciones como constructos teóricos de referencia en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones o constructos de CS en el modelo UNIVECS

Dimensión	Definición
Sostenibilidad	Capacidad de la titulación para formar a la comunidad universitaria en competencias que aseguren su desarrollo personal, profesional y social, y respondan a las necesidades presentes y futuras de la sociedad
Bienestar social	Capacidad de la titulación 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
Inclusión	Capacidad de la titulación 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
Autonomía personal	Capacidad de la titulación para desarrollar entre la comunidad educativa la competencia para decidir y guiar su propio comportamiento
Sentido de pertenencia	Capacidad de la titulación 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
Confianza	Capacidad de la titulación para generar su reconocimiento social a través de la honestidad, la benevolencia y las actitudes y valores compartidos
Movilidad social	Capacidad de la titulación para promover y facilitar la mejora del estatus personal, profesional y social de la comunidad universitaria implicada
Participación	Capacidad de la titulación para desarrollar entre la comunidad universitaria mecanismos formales y no formales de contribución/dinamización a/de la cohesión social

Nota: las dimensiones están ordenadas en función del orden adoptado durante la realización de grupo focal.
Fuente: Definición de las dimensiones del sistema de evaluación UNIVECS (Jornet-Meliá et al., 2020).

La metodología desarrollada para la validación lógica y empírica de dimensiones y constructos ha sido y es objeto de estudios de carácter empírico, tanto cualitativos como cuantitativos y mixtos. Algunos de ellos han sido compartidos en trabajos anteriores presentados en CIAIQ en 2019 y 2020 (Sancho-Álvarez et al., 2021).

3. Metodología

El proyecto de investigación en el que se integra este trabajo se ha desarrollado utilizando una aproximación basada en el enfoque de métodos mixtos (Castañer-Balcells et al., 2013; Sánchez-Gómez et al., 2018a; Sánchez-Gómez et al., 2018b; Martín-García et al., 2019), de forma que la validación del Modelo de evaluación UNIVECS se realiza de forma complementaria utilizando estrategias cuantitativas (cuestionario online) y cualitativas (grupos focales y entrevistas).

En trabajos previos se ha presentado el proceso de validación del Modelo (González-Such & Garrido, 2019; González-Such & Sánchez-Delgado, 2019; Jornet-Meliá & Bakieva, 2019; Perales-Montolío & Sancho-Álvarez, 2019; González-Such & Jornet-Meliá, 2021), que tiene como resultado una propuesta articulada en torno al concepto de CS, y estructurada en ocho dimensiones (autonomía personal, bienestar social, confianza, inclusión, movilidad social, sentido de pertenencia, participación y sostenibilidad).

En este trabajo se presentan los resultados del proceso de validación del modelo, a partir de grupos focales realizados con el alumnado de los dos másteres mencionados de la UV.

Se ha elegido el Grupo Focal (GF) por ser una técnica no directiva, aunque sí orientada, cuya finalidad “es obtener información coherente de la producción discursiva de un grupo de personas que, más o menos expertas, en reunión, durante un tiempo limitado y en un espacio neutral, debaten sobre un tópico” (Sánchez-Santamaría & González-Such, 2014, p.48).

Se ha utilizado como elemento catalizador para la discusión y el debate una cuestión muy genérica, centrada en constructo de CS y sus dimensiones, tal como ha sido definida en el apartado anterior. La técnica de grupos focales se encuentra en auge actualmente y puede ser aplicada a diversos grupos (adultos y niños) en diversas modalidades: tanto presenciales como a distancia (Adler et al., 2019).

3.1 Participantes

Como hemos señalado anteriormente, los participantes son alumnado perteneciente a los dos másteres mencionados. El Máster A se orienta hacia la atención de la diversidad socioeducativa y el B hacia la organización y gobernanza de instituciones escolares. Ambas titulaciones son de 60 créditos ECTS, de duración de un año. El número de participantes en los GF fue: Máster A (N=12) y B (N=14). Tal y como indican Bers (1989), Byers y Wilcox (1988), el número de participantes se sitúa en un rango adecuado para producir un diálogo efectivo y un desarrollo operativo de los GF.

En el primero, la participación fue presencial y se realizó en el mayo de 2020; el segundo se realizó en marzo de 2021 y, debido a las condiciones provocadas por la COVID-19, la participación fue virtual-síncrona, a través de la plataforma Blackboard Collaborate (bajo licencia de UV).

Por otro lado, la duración aproximada de los grupos realizados fue aproximadamente de una hora y treinta minutos, para cumplir con la adecuación recomendada por Ibáñez (1986); si bien se avisó al inicio de cada reunión cuál era la duración prevista, no se forzó el diálogo para que se ajustara a ese límite, sino que se asumió con flexibilidad y atendiendo al interés y participación de los asistentes.

3.2 Fases de Realización

El estudio global UNIVECS se desarrolló según las fases que se muestran en la Fig. 2.

CRONOGRAMA DEL PROYECTO																
Actividad del Proyecto	Fase1				Fase 2				Fase 3				Fase 4			
Estructuración de tareas de la Red UNIVECS																
Adaptación del espacio de trabajo cooperativo																
Reunión Red UNIVECS, Constitución Comité Meta-evaluador, formación																
Definición del Modelo UNIVECS																
Validación empírica de los modelos: titulaciones y universidades																
Validación lógica del modelo de evaluación de necesidades respecto a su capacidad para orientar líneas de mejora.																
Estudio comparativo basado en los resultados obtenidos, y sustentado en grupos focales																

Fig. 2. Fases y actividades de investigación en el proyecto UNIVECS.

Dentro del proyecto UNIVECS, el trabajo que aquí se presenta aporta evidencias de validación del modelo a partir de GF con estudiantes pertenecientes a dos másteres de UV del área de educación. Así, los objetivos de la presente investigación se plantean tal como puede observarse en la Fig. 3, así como las estrategias procedimentales utilizadas para lograrlos.

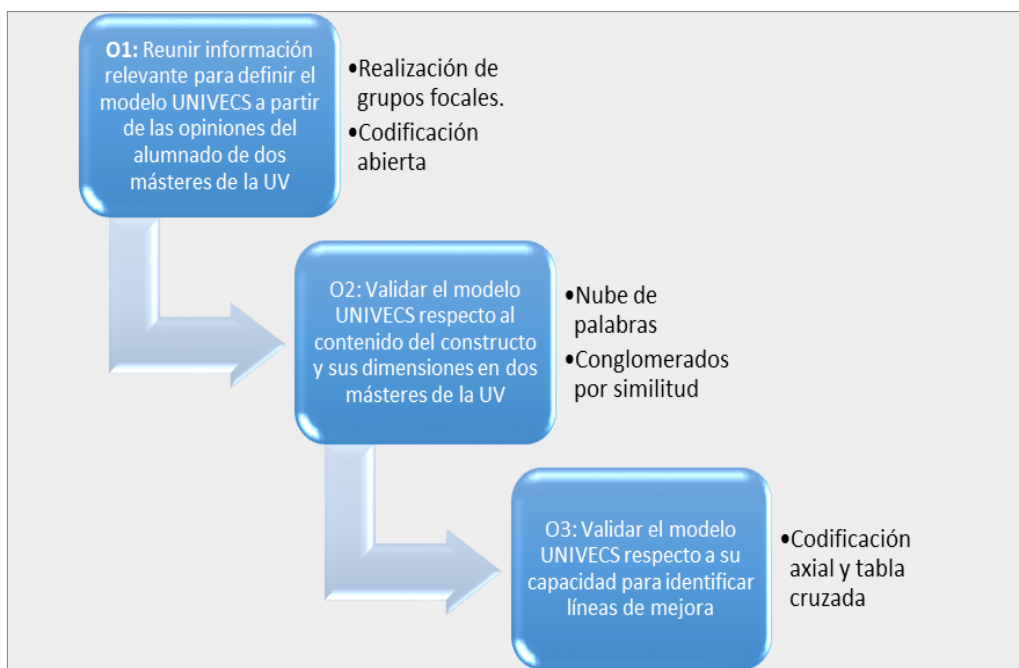


Fig. 3. Esquema de análisis cualitativo utilizado en el estudio: objetivos y estrategias.

Durante la realización de GF, con la finalidad de dinamizar la participación y a la vez encaminar el debate en la dirección adecuada, se planteó la definición de CS como constructo global y a continuación se fueron planteando las siguientes preguntas a partir de cada una de las ocho dimensiones del constructo:

- ¿Crees que la titulación favorece esta “*dimensión*”?
- ¿Cómo crees que puede facilitar tener mayor “*dimensión*”?
- ¿Qué está interviniendo en la titulación que impide que se dé la “*dimensión*”?

A partir de la transcripción, la codificación fue realizada con la intención de agrupar las respuestas en elementos que *facilitadores* del desarrollo de cada dimensión mencionada y también los elementos *obstaculizadores*.

3.2.1 Procedimiento de Análisis

El análisis del texto se basó en el análisis de significado. Autores como Strauss & Corbin (1990) o Gibbs (2012) hablan de *teoría fundamentada* utilizada ampliamente en ciencias sociales, y su foco central se pone en generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos. Estas ideas son fundamentadas en la medida en que “surgen” de los datos y éstos las apoyan. En la fase posterior estas nuevas ideas se deben relacionar con las teorías existentes. Las etapas de análisis, según Strauss & Corbin (1990) son: 1) *codificación abierta*, en la que se lee el texto de manera reflexiva para identificar categorías pertinentes; 2) *codificación axial*, en la que las categorías se precisan, se desarrollan y se relacionan o interconectan; y 3) *codificación selectiva*, en la que la “categoría nuclear” o central que une todas las demás en la teoría, forma una historia que se identifica y relaciona con otras categorías (Strauss & Corbin, 1990, citado por Gibbs, 2012, p. 92). En el caso de nuestra investigación, se trata de identificar todas las posibles variables que pueden ser relevantes para el alumnado de las titulaciones superiores en cuanto a la Cohesión Social.

A partir de la transcripción de los GF, se realizó la codificación de los mismos. En el proceso de codificación y análisis se utilizó el software Nvivo12 (bajo licencia particular). Para dar respuesta a los diferentes objetivos del trabajo se han utilizado estrategias complementarias de análisis de la información ofrecidas por el programa mencionado.

La codificación abierta la trabajamos a partir del Nvivo12, identificando los códigos que pueden observarse en las Fig. 4 a 10. En todos los casos, junto al código aparecen entre paréntesis las frecuencias con que aparecen en los másteres A y B, respectivamente. Se presentan Fig-s de síntesis para todas las dimensiones, salvo para la de Confianza que comentaremos posteriormente. En las Fig-s aparecen los códigos identificados y, entre paréntesis la frecuencia con que se dan, en el primero para el Máster A y, en el segundo, para el B.

Obstaculizadores	Facilitadores
• Escasa retroalimentación en la evaluación (3) (0) • Faltan consignas claras (6) (0) • Necesidad de referentes (1) (0) • Necesidad de retroalimentación (2) (0) • Metodología docente inadecuada (2) (0)	• Aprendizaje entre iguales (2) (0) • Contenidos innovadores (0) (1) • Evaluación detallada (1) (0) • Metodología docente adecuada (1) (1) • Motivación por el aprendizaje (1) (0) • Tarea sin pautas favorece la autonomía (1) (0) • Titulación favorece el desarrollo de trabajo autónomo (0) (2)

Fig. 4. Códigos y frecuencias de la D1: Autonomía personal.

Respecto a la dimensión de Confianza, no se identificaron obstaculizadores. Y en cuanto a facilitadores, tan sólo identificamos dos: a) Reconocimiento social desde los centros de prácticas (específico con dos frecuencias para el Máster B) y Titulación genera confianza y aprendizaje (específico del A, con una sola frecuencia). Este hecho es concurrente con apreciaciones que habíamos identificado en el proceso de validación lógica, que sugerían que se solapaba en gran medida con otras dimensiones, por lo que era difícil identificar su rol específico como dimensión evaluativa de la CS.

Obstaculizadores	Facilitadores
• Abordaje superficial de Derechos humanos (1) (0) • Asignaturas cortas (1) (0) • Asignaturas demasiado teóricas (0) (2) • Atomización de tareas (1) (0) • Clases demasiado tradicionales (0) (1) • Demasiadas asignaturas (0) (1) • Escasa participación (0) (2) • Falta aprendizaje multidisciplinar o interdisciplinar (1) (2) • Falta de tiempo para desarrollar acciones concretas prácticas, propuesta de proyecto global de acción social (1) (0) • Falta proyecto global de Acción Social (5) (0) • Sugerencia proyecto global de Acción Social (4) (0) • Incoherencia entre los métodos docentes y competencias prácticas (0) (1) • Organización cuatrimestres solapados (0) (2) • Organización sesiones demasiado largas (0) (2) • Situación COVID19 (0) (2) • Sobrecarga de trabajos (0) (4)	• Actividades más prácticas en clase (0) (1) • Apoyo a los estudiantes que vienen de fuera (1) (0) • Prioridad en aprender, no hay competitividad por las notas (1) (0) • Se estudian contenidos sobre Derechos Humanos (0) (1) • Titulación proporciona herramientas profesionales necesarias para futuro bienestar social (0) (1)

Fig. 5. Códigos y frecuencias de la D2: Bienestar social.

Obstaculizadores	Facilitadores
• Asignaturas demasiado teóricas (0) (2) • Barrera idiomática en el alumnado (0) (2) • Contenidos centrados en España y Europa (0) (1) • Escasa participación (0) (1) • Factor económico (0) (1) • Falta aprovechar la diversidad de procedencias del estudiantado (0) (2) • Falta favorecer el conocimiento del grupo (0) (1) • Situación COVID19 (0) (2) • Sobrecarga de trabajos (0) (1) • Universidad no inclusiva (1) (0)	• Apoyo entre estudiantes (2) (0) • Desarrollo de conocimientos facilita competencia profesional (0) (1) • Desarrollo de conocimientos facilita la cohesión social (0) (1) • Estudiantes de diversa procedencia (0) (3) • Materiales inclusivos (1) (0) • Profesorado inclusivo (3) (1) • El profesorado favorece la inclusión (1) (0) • Responsabilidad del estudiantado en la comunicación y cohesión social (0) (1)

Fig. 6. Códigos y frecuencias de la D4: Inclusión.

Obstaculizadores	Facilitadores
•Asignaturas demasiado teóricas (1) (0) •Titulación no favorece desarrollo profesional (1) (0) •Titulación no habilitante (2) (0)	•Desarrollo de capacidades incrementa estatus personal y profesional (1) (2) •La titulación aporta mejora del estatus social y profesional (0) (4) •Titulación favorece desarrollo profesional (2) (2)

Fig. 7. Códigos y frecuencias de la D5: Movilidad social.

Obstaculizadores	Facilitadores
•Asignaturas demasiado cortas (0) (1) •Asignaturas demasiado teóricas (0) (1) •Contenidos no contemplan diversidad de salidas profesionales (0) (2) •Estructura de la titulación no fomenta la participación social (1) (0) •Imposibilidad de cursar asignaturas de otro itinerario (2) (0)	•Coherencia interna de la titulación (0) (1) •Conocer profesorado externo es muy enriquecedor, aunque falta coordinación (1) (0) •Conocimientos adquiridos en la titulación (0) (1) •El análisis participativo de políticas educativas (0) (1) •Prácticas profesionales ofrecen la oportunidad de aprender competencias profesionales (0) (1) •Titulación fomenta la participación social (1) (0)

Fig. 8. Códigos y frecuencias de la D6: Participación.

Obstaculizadores	Facilitadores
•El estudiantado no se siente escuchado (0) (1) •Escaso sentido de pertenencia a la facultad •Escaso sentido de pertenencia a la universidad (0) (1) •Titulación corta (0) (1)	•Conectar asignaturas con la realidad (0) (1) •Facultad pequeña (0) (1) •Gran sentido de pertenencia a la titulación (1) (0) •Propuestas y actividades para el estudiantado (0) (2) •Sentido de pertenencia a la facultad (1) (0) •Sentido de pertenencia al grupo (2) (0) •Sentirse escuchado como estudiante (0) (1)

Fig. 9. Códigos y frecuencias de la D7: Sentido de pertenencia.

Un aspecto a resaltar es que se diferencia con bastante claridad el perfil de opiniones que respecto a la CS se muestran en ambos másteres. Tal como se observa en la Fig. 11, donde realizamos una síntesis de las frecuencias de códigos emitidas, diferenciando entre obstaculizadores y facilitadores y los analizamos en relación a los contenidos a que se refieren y que están especificados en las Fig-s previas, es claro que se observan claras diferencias que permiten valorar el papel de la titulación desde y para la CS.

Obstaculizadores	Facilitadores
•Asignaturas demasiado cortas (1) (0) •Asignaturas demasiado teóricas (5) (0) •Escasa participación no potencia el desarrollo social en la Titulación (0) (2) •Escasa retroalimentación en la evaluación (0) (3) •Falta cohesión de grupo (2) (0) •Dificultad para formar equipos de trabajo (1) (0) •Falta de reconocimiento habilitante (2) (0) •No favorece el desarrollo profesional (1) (0) •Falta reflexión política (0) (1) •Falta tiempo (1) (0) •Situación COVID19 (0) (2)	•Aprender favorece el desarrollo personal, profesional y social (3) (2) •Conseguir competencias profesionales facilita desarrollo profesional (0) (1) •Desarrollo de conocimientos facilita el desarrollo profesional y personal (0) (1) •Titulación favorece el desarrollo personal (1) (0) •Titulación favorece la comunicación y el desarrollo personal (1) (0) •Conseguir puntos para oposiciones facilita desarrollo profesional (0) (1) •Contenidos específicos de sostenibilidad (0) (3) •La titulación es innovadora (2) (0) •Titulación responde a las necesidades presentes y futuras (1) (0) •Titulación responde a necesidades futuras porque es novedosa (1) (0)

Fig. 10. Códigos y frecuencias de la D8: Sostenibilidad.

Adicionalmente, como estrategia de validación de constructo del Modelo UNIVECS se utiliza la nube de palabras, que ofrece una síntesis significativa de los elementos más destacados por los informantes respecto a las dimensiones vinculadas con cohesión social. Se selecciona la nube de especificaciones para palabras de al menos 6 letras.

Contrastados los resultados con los coordinadores de ambos másteres y, sin indicarles cual del conjunto de códigos emitidos correspondían al Máster A y al B, resulta significativo que han identificado con facilidad cada uno de ellos el conjunto que representaba mejor su titulación. Ello no quiere decir que permitan una descripción precisa de ambos, ni que los coordinadores, en si mismos, puedan asumirse como un criterio único de referencia. No obstante, resulta un indicio que orienta a que, como enfoque metodológico, sería interesante incluir una lectura doble ciego con docentes y alumnado que no haya participado en los GF.

En la nube, la palabra “Máster” ocupa el puesto central, siendo lógicamente la más frecuente. En torno a ella, aparecen palabras significativas y frecuentes, que se pueden organizar en torno a varios tópicos:

- Elementos estructurales del máster. La palabra fundamental es “asignaturas” que, como se ha visto en la codificación abierta, aglutina buena parte de las reflexiones de las y los estudiantes: cómo son las asignaturas condiciona la aportación de la titulación a la cohesión social.
- Elementos de contenido. Los “conocimientos” adquiridos son la gran aportación del máster. Su calidad, cantidad, actualización, novedad, relevancia, aparecen en los GF como elementos clave. La “educación” es, lógicamente, el contenido central, y también su carácter “social”.
- Elementos docentes. La aportación de las titulaciones a la CS está lógicamente condicionada por el modelo docente. Para que las titulaciones contribuyan a la CS deben ponderar la cantidad de “trabajo” exigido, ofrecer “actividades” significativas, y potenciar la “participación” y la “práctica”.
- Elementos personales: Los protagonistas del máster son los “compañeros”, las “personas” que participan en él y, con menor frecuencia, el “profesorado”.

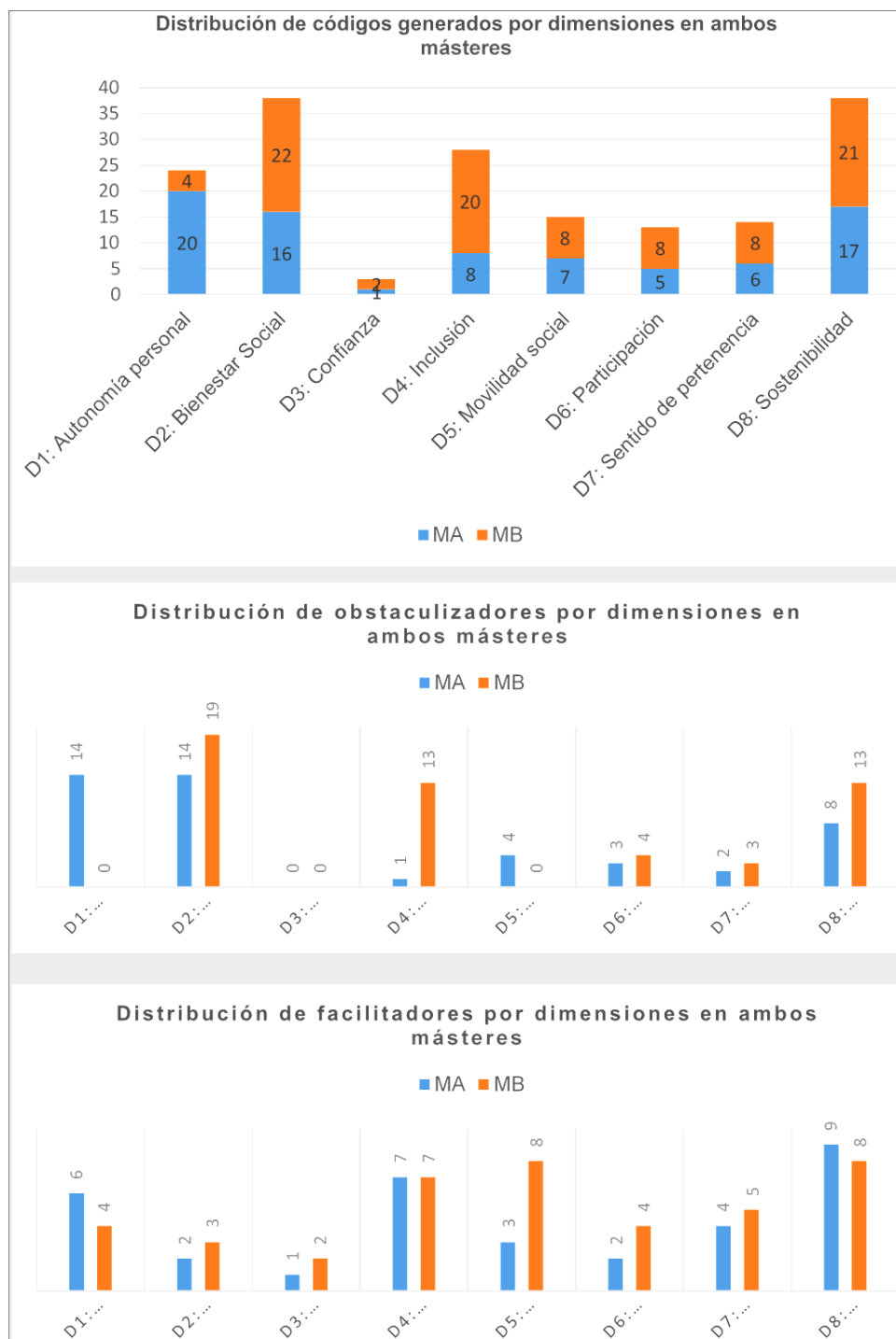


Fig. 11. Síntesis gráfica de la distribución de códigos identificados en ambos másteres, diferenciando entre total, obstaculizadores y facilitadores.



Fig. 12. Nube de palabras de los GF de validación del Modelo UNIVECS.

De forma complementaria, la estrategia de análisis de similitud de palabras, realizada a través de análisis de conglomerados, ofrece una imagen sintética acerca de cómo se relacionan entre sí las dimensiones del modelo UNIVECS, ofreciendo otra evidencia de validación. Estos conglomerados, que se presentan en la Fig. 13, se construyen a partir del cálculo de las correlaciones entre las dimensiones que, por motivos de espacio, no presentamos aquí.

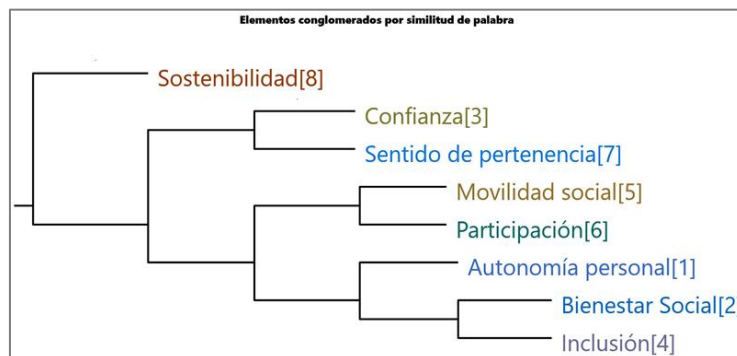


Fig. 13. Conglomerados de los GF de validación del Modelo UNIVECS.

El gráfico de conglomerados muestra tres agrupaciones de dimensiones:

- Las dimensiones “Confianza” y “Pertenencia” se vinculan con comentarios aparecidos en los GF sobre la relación que los estudiantes establecen a cuatro niveles: con el grupo de estudiantes, con el título como tal, con la Facultad y con la UV, mostrando niveles decrecientes de vínculo.
- Las dimensiones “Movilidad Social” y “Participación” recogen comentarios de los estudiantes sobre elementos internos de las titulaciones (como la estructura de las asignaturas), pero también con elementos que vinculan la titulación con la realidad social, la realidad externa, como las prácticas o el desarrollo profesional posterior.
- Las dimensiones de “Bienestar Social”, “Inclusión” y, en menor medida, “Autonomía Personal” incluyen códigos más referidos al vínculo que los estudiantes establecen con la titulación, y cómo eso influye en la CS.

- Finalmente, la dimensión de “Sostenibilidad” se relaciona de una forma global con todas ellas. Es la dimensión, junto con “Bienestar Social” e “Inclusión”, en la que más códigos han aparecido, y que más tiempo ocuparon en el desarrollo de los GF. Fueron las tres primeras dimensiones abordadas. La dimensión “Sostenibilidad”, por tanto, suscitó comentarios de los estudiantes relacionados con la definición planteada pero también más globales, siendo una posible explicación de esta vinculación global con el resto de dimensiones.

Como estrategia de profundización en esta línea, a modo de una codificación axial, se reinterpretan los códigos, señalando los más frecuentes y significativos, y su relación con cada una de las ocho dimensiones, buscando confirmar estas líneas fronterizas. En este análisis se reflejan las aportaciones de los GF respecto a los elementos que facilitan o dificultan la CS en cada una de sus dimensiones. Este análisis se vincula con el tercer objetivo de ese trabajo, pues aporta una evidencia de validación vinculada con la capacidad del Modelo UNIVECS para identificar líneas para la mejora de las titulaciones. Esta aproximación se refleja en la Fig. 14.

Se confirma que las dimensiones “Sostenibilidad”, “Bienestar Social” e “Inclusión” son las que sus vínculos establecen una mayor cantidad de códigos, señalando elementos globales de mejora de las titulaciones. Las otras dimensiones recogen aportaciones vinculadas de una forma más cercana al elemento específico al que se refieren. Metodológicamente, ello nos permite un acercamiento más detallado para el análisis de las dimensiones de la CS. Así, analizar cada una de ellas en función de esta codificación.

	AP	BS	Co	In	MS	Pa	Pe	So
Asignaturas cortas								
Asignaturas teóricas								
Nivel de exigencia								
Sesiones largas								
Conocimientos / Competencias adquiridas								
Contenidos innovadores								
Retroalimentación								
Escuchar al estudiante								
Actividad para el estudiante								
Cohesión de grupo / aprendizaje entre iguales								
Prácticas profesionales								
Profesorado inclusivo								
Estudiantes diversos								
Participación del estudiante								
Participación social								
Tener el título								
Título no habilitante								

Fig. 14. Codificación axial con reinterpretación de códigos.

Acrónimos: AP (Autonomía personal); BS (bienestar social); CO (Confianza); IN (Inclusión); MS (Movilidad social); PA (Participación); PE (Sentido de pertenencia); SO (Sostenibilidad).

Por ejemplo:

- LA MOVILIDAD SOCIAL** se fomenta con los conocimientos adquiridos, y con el hecho de tener el título de máster. Se obstaculiza porque el master no sea habilitante, y porque las clases sean demasiado teóricas.
- EL SENTIDO DE PERTENENCIA.** Se fomenta cuando el estudiante se siente escuchado y siente que se organizan actividades para él. Se potencia cuando se desarrolla la cohesión de grupo.

- **LA PARTICIPACIÓN.** Se potencia con la participación del alumnado y con la participación social. También con la percepción de conocimientos adquiridos. Lo dificulta las clases muy teóricas y las asignaturas muy cortas.

Siguiendo esta pauta de trabajo, obviamente en mayor detalle, podemos estudiar la visión extraída a partir del GF en cada uno de los másteres analizados.

Complementando estos análisis con las aportaciones de otras herramientas que, por motivos de espacio, no incluimos y presentaremos en próximos trabajos.

4. Conclusiones

En este estudio hemos pretendido exponer prioritariamente el proceso de análisis, más que las consecuencias que tienen los resultados para el contenido, con la finalidad de mostrar la pertinencia del uso de grupos focales en procesos de validación de modelos de evaluación, especialmente en el contexto universitario (Martín-García, et al., 2019; Sancho-Álvarez et al., 2021).

En este sentido, estimamos que los objetivos planteados se han logrado. Los análisis realizados muestran que la metodología cualitativa permite avanzar en el proceso de validación del Modelo, aportando evidencias de cómo las titulaciones universitarias tipo Máster actúan y promueven la CS. Los grupos focales, en concreto, permiten recoger información significativa de las diferentes audiencias, en este caso alumnado, e identificar los factores clave dentro de las dimensiones planteadas en el modelo de evaluación.

No obstante, es necesario completar este enfoque con:

- a) Los resultados de cuestionarios de opinión de alumnado.
- b) GF y cuestionarios dirigidos a profesorado y,
- c) Entrevistas con miembros de la comisión coordinadora de los másteres.

La concurrencia de resultados y la saturación de información será, en consecuencia, clave para que este tipo de evaluaciones sea fiable y válida (Sánchez-Gómez et al, 2018).

La complejidad del concepto de CS como referente de calidad así lo amerita y, en cualquier caso, es inherente a la evaluación de programas de intervención tan complejos como son las titulaciones universitarias.

La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social (Alcantara y Navarrete, 2014; Beltrán-Llavador et al., 2014). El estudio realizado muestra que el alumnado identifica claves fundamentales en ese potencial de la universidad para contribuir a la cohesión social. Sin embargo, para que la universidad sea realmente transformadora, y no meramente adaptadora, tiene que estar dispuesta a transformarse a sí misma, tiene que ser ella misma una institución abierta a la formación y al aprendizaje, para procurar lo mejor de sí misma en su función o misión de servicio a los demás. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena (Leite y Beltrán, 2012).

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I "Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de Cohesión Social UNIVICS" (ref. EDU2016-78065R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, y apoyado con fondos FEDER de la Unión Europea.

5. Referencias

- Adler, K., Salanderä, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>.
- Alcántara, A. & Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 213-239.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2006). *Conferencia de Alto Nivel: Promoviendo la cohesión social: la experiencia Unión Europea – América Latina y el Caribe*. 27-28 de marzo de 2006. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Beltrán-Llavador, B., Íñigo-Bajos, E. & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(5), 3-18.
- 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 en *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. New Orleans, LA.
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., & Anguera Argilaga, M. T. (2013). Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01).
- CEPAL (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. CEPAL-EUROsociAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2862/S2007004_es.pdf.
- CONEVAL (2015). *Cohesión social: balance conceptual y propuesta teórico metodológica en México*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/COHESSION_SOCIAL_BALANCE_CONCEPTUAL.pdf.
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Consejo de Europa. https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf.
- Cotler, J. (2006). *La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Observatorio de las Relaciones Unión Europea - América Latina (OBREAL).
- Fonseca, X., Lukosch, S. & Brazier, F. (2018).) Social cohesion revisited: a new definition and how to characterize it, *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480>.
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González-Such, J. (1998). Evaluación de la docencia universitaria (tesis doctoral). Universitat de València.
- 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* (pp. 837-845). Madrid: AIDIPE. <https://go.uv.es/Xeoea5n>
- 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* (pp. 820-826). Madrid: AIDIPE. <https://go.uv.es/Xeoea5n>
- Heyneman, S. (2007). Three Universities in Georgia, Kazakhstan and Kyrgyzstan: The Struggle against Corruption and for Social Cohesion. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 37(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9037-2>.

- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI Editores.
- Jornet, J. M. & Bakieva, M. (2019). Diseño de indicadores simples y complejos para la evaluación de entrada, proceso, producto y contexto para el modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2019* (pp. 827-836). Madrid: AIDIPE. <https://go.uv.es/Xeoea5n>
- Jornet-Meliá, 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* 9 (3), 239-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>.
- Leite, B. & Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 33-52. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3080>.
- Madrid-Izquierdo, J. M. (2007) La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista española de educación comparada*, 13, 253-284. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7463/7131>.
- Martín-García, A. V., Sánchez-Gómez, M. C., & Costa, P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44 (44), 117-133. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6864>.
- Montané, A. & Beltrán, J. (Coords.) (2011). *Programa marco interuniversitario para una política de equidad y cohesión social en la educación superior. Informe nacional: Políticas de cohesión y equidad de la educación superior en España*. Unión Europea. <https://europa.eu/capacity4dev/file/15536/download?token=i1H3Vg8a>
- Pattman, R. (2010). Investigating "Race" and Social Cohesion at the University of KwaZulu-Natal. *South African Journal of Higher Education*, 24(6), 953-971. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37661>.
- Perales, M. J. & Sancho-Álvarez, C. (2019). Estrategias metodológicas para la adaptación a otros contextos socio-culturales: la internacionalización del modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2019* (pp. 845-850). Madrid: AIDIPE. <https://go.uv.es/Xeoea5n>
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Costa, A. P. & Peñalvo, F. J. G. (2018a). Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28, 102-113. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28.102-113>.
- Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I. & Costa, A.P. (2018b). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28.
- Sánchez-Santamaría, J. & González-Such, J. (2014). El uso de grupos focales en el proyecto MAVACO. Consideraciones metodológicas y operativas. En J. M. Jornet, M. García-García y J. González-Such (Eds.), *La evaluación de sistemas educativos. Informaciones de interés para los colectivos implicados* (pp. 47-56). Universitat de València.
- Sancho-Álvarez C., Jornet-Meliá, J.M., Bakieva, M., González-Such, J., Perales-Montolío, M.J., Sánchez-Delgado, P. & Ortega-Gaite, S. (2021) The UNIVECS Evaluation System in Mexican Universities: Discussion About Social Cohesion with Teachers and Students. In: Costa A.P., Reis L.P., Moreira A., Longo L., Bryda G. (eds) *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2021. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1345. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_12.
- Sharon, J. (1997). *Social Cohesion Research Workplan*. Strategic Research and Analysis. Social Cohesion Network, SRA-266.
- Sharon, J., Stanley, D., Pendakur, R., Jamieson, B., Williams, M. & Aizlewood, A. (2002). *Buying In or Dropping Out: The Public Policy Implications of Social Cohesion*. Strategic Research and Analysis Directorate, Canadian Heritage, SRA-631.

- Stanley, D. (2003). What do We Know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research Network. *Canadian Journal of Sociology*, 28(1), 5-17. <https://www.jstor.org/stable/3341872>.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Tassara, C. (2014). Políticas públicas, cohesión social y desarrollo local: La experiencia europea y los aportes de la cooperación euro-latinoamericana. *Perfil de Coyuntura Económica*, 23, 15-36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/coyuntura/article/view/20879>.

A Vivência Interdisciplinar no Ensino Superior: Um Estudo de Projetos Pedagógicos

Paulo de Tarso Oliveira¹ e Maria Eunice Barbosa Vidal²

¹ Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, Brasil. | ptarsoliveira@gmail.com |

<https://orcid.org/0000-0002-5739-4827>

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil. |

mariaeunice.vidal@uftm.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-8434-143X>

Resumo: Esta investigação comporta a questão básica de como a necessidade de uma vivência interdisciplinar é tratada nos projetos pedagógicos de ensino superior. A escolha se justifica pela necessidade de compreensão da interdisciplinaridade como demanda para as instituições. O objetivo geral é ampliar a compreensão do percurso institucional das proposituras gerais de interdisciplinaridade das Diretrizes Curriculares para o ensino superior. Especificamente, é descrever e interpretar aspectos das concepções de interdisciplinaridade contidas nos projetos pedagógicos dos cursos. A metodologia utilizada envolve a coleta de dados e sua interpretação. Os dados serão coletados em projetos pedagógicos disponíveis em sites de instituições universitárias situadas numa região delimitada. Para a interpretação, foram estabelecidas categorias preliminares de análise que englobam características específicas dos projetos pedagógicos, bem como as correspondências referentes às Diretrizes Curriculares, às diferenças e semelhanças entre projetos de diferentes modalidades de graduação, quanto à interdisciplinaridade. Tais categorias são: (i) correspondência em relação à respectiva Diretriz Curricular; (ii) fundamentação teórico / prática; (iii) consistência: coerência / contradição entre a proposta de interdisciplinaridade e demais concepções e proposituras do curso; (iv) previsão de grau e intensidade de envolvimento individual e institucional nas ações interdisciplinares; (v) similaridade / diferenciação das concepções de interdisciplinaridades entre projetos nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e Tecnológicas, Biológicas; (vi) similaridade / diferenciação das concepções de interdisciplinaridade entre projetos das diferentes modalidades de graduação: bacharelado, licenciatura, formação de tecnólogos. Os resultados até o momento estão restritos à construção de um referencial teórico e ao instrumental para a análise dos dados.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Pesquisa Qualitativa; Projeto Pedagógico.

Institutional Implications in the Articulation of Interdisciplinarity in Higher Education: a Study of Pedagogical Projects

Abstract: This investigation involves the basic question of how the need for an interdisciplinary experience is dealt with in higher education pedagogical projects. The choice is justified by the need to understand interdisciplinarity as a demand for institutions. The general objective is to broaden the understanding of the institutional path of the general interdisciplinarity propositions of the Curricular Guidelines until their concreteness in academic practices. Specifically, it is to describe and interpret aspects of the concepts of interdisciplinarity contained in the pedagogical projects of the courses. The methodology used involves data collection and interpretation. The data will be collected in pedagogical projects available on the websites of university institutions located in a defined region. For the interpretation, preliminary categories of analysis were established that encompass specific characteristics of the pedagogical projects, as well as the correspondences referring to the Curricular Guidelines, to the differences and similarities between projects of different graduation modalities, regarding the interdisciplinarity. Such categories are: (i) correspondence in relation to the respective Curricular Guideline; (ii) theoretical / practical basis; (iii) consistency: coherence / contradiction between the interdisciplinary proposal and other conceptions and propositions of the course; (iv) forecasting the degree and intensity of individual and institutional involvement in interdisciplinary actions; (v) similarity / differentiation of the concepts of interdisciplinarity between projects in the areas of Human Sciences, Exact and Technological, Biological Sciences; (vi) similarity / differentiation of the concepts of interdisciplinarity between projects of different graduation modalities: bachelor's degree, licentiate degree, training of technologists. The results so far are restricted to the construction of a theoretical framework and the instrumental for the analysis of the data.

Keywords: Interdisciplinarity; Qualitative Research; Pedagogical Project.

1. Introdução

Este trabalho tem origem em estudos anteriores dos autores acerca da temática da interdisciplinaridade. Em seu percurso, esses estudos – a que se somam as vivências dos autores na docência de ensino universitário – foram feitos em busca de um objetivo geral de contribuir na elaboração de indicadores e subsídios para a implantação e desenvolvimento de programas de natureza interdisciplinar, no contexto de ensino superior.

Esses desígnios permeiam a propositura da presente pesquisa, procurando dar continuidade investigativa quanto a questões e dilemas da interdisciplinaridade, tanto no plano do conhecimento quanto na consideração de sua presença na práxis do ensino superior.

O projeto, em andamento, trata da questão básica de como a interdisciplinaridade – requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais – é entendida, no plano institucional, ou seja, como a necessidade de promover a interdisciplinaridade é tratada por instituições de ensino superior (IES), nos seus respectivos projetos pedagógicos. Fazendo um ligeiro parêntese: a denominação de Projeto Pedagógico, na legislação do ensino superior brasileiro, refere-se ao instrumento pelo qual as instituições universitárias concebem e regulam os seus cursos de graduação.

Essa questão básica se traduz em diversas questões específicas, a exemplo de: (i) a interpretação feita pela instituição acerca da interdisciplinaridade, indicada na respectiva Diretriz Curricular, traz alguma inovação ou é mera reprodução do texto?; (ii) a prática de interdisciplinaridade proposta no projeto pedagógico tem fundamentação teórica explícita?; (iii) a proposta de interdisciplinaridade é coerente com as demais concepções do projeto?; (iv) qual a previsão de participação de pessoas e da instituição na prática da interdisciplinaridade?; (v) existem diferenças significativas – na concepção de interdisciplinaridade – entre os projetos pedagógicos de cursos de diversas áreas do Conhecimento (Ciências Humanas, Exatas, Biológicas), como também entre os de diversas modalidades de curso (Bacharelado, Licenciatura, Formação de Tecnólogos)?

Em termos metodológicos, esboça um estudo documental por meio de informações acerca da interdisciplinaridade, extraídas de projetos pedagógicos de cursos de graduação contidos nos sites de IES.

2. Referencial Teórico

A fundamentação teórica, até agora construída, contemplou alguns aspectos históricos e conceituais, mas continua sendo desenvolvida para aprofundamento teórico e metodológico. Para tanto estão sendo considerados autores como Falcus et al. (2019), Neves (2019), Barreto et al. (2016), Silva (2019), Santos et al. (2019), entre outros. Historicamente, um ponto parece pacífico: no final do século XX e início do século XXI, a palavra interdisciplinaridade torna-se presente e proeminente no mundo educacional. Fazenda (2012, p. 42) assinalou em um texto que escreveu na década de 90: “A palavra de ordem desse final de século é interdisciplinaridade na educação”.

Na linha do tempo, cumpre notar que, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1995, são emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Incluiu a abordagem interdisciplinar como indicador para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Como se percebe, o termo passa a ser um dos mais representativos de aspirações educacionais no âmbito da produção do conhecimento, como forma de superação do paradigma cartesiano – de separação rígida entre sujeito e objeto –; e da superação do conhecimento produzido e transmitido em compartimentos estanques.

Tal demanda implica em um reconhecimento da multidimensionalidade e da diversidade dos fenômenos e, igualmente, da interdependência dos objetos, fazendo com que a dinâmica de produção do conhecimento necessite de uma forte ligação entre as disciplinas e, muitas vezes, de uma aproximação às demandas sociais (Pena Vega, 2010).

O autor prossegue assinalando a necessidade de comunicação efetiva entre os diversos mundos vividos pelo homem. Assim, entende que a interdisciplinaridade reside em nosso modo de ver a realidade, através do conhecimento, e na forma de lidar com essa realidade.

Em razão da complexidade cada vez maior dos fenômenos, surge a necessidade de produções do conhecimento fora das fronteiras de cada disciplina. A solução de vários problemas pode ser invisível no seio de uma única disciplina. Ainda, na produção do conhecimento, um fenômeno se desvela ao mesmo tempo que se vela: há um *continuum* de surgimento de novas questões a partir de cada descoberta, de cada nova explicação. Isso torna forçoso reconhecer que a apreensão da realidade é incompleta no âmbito de cada campo disciplinar.

Questões dessa natureza reforçam as preocupações em melhor compreender as relações entre disciplinas. Conceitos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, vêm a representar a necessidade de estabelecer e explicar pontes entre disciplinas (Basarab Nicolescu, 2010).

Nesse sentido, destaca-se uma evolução acentuada dos estudos sobre a interdisciplinaridade que se multiplicam e diversificam a partir da segunda metade do século 20, configurando, na atualidade, um panorama bastante amplo. A propósito, Fazenda et al. (2015) mencionam quatro direções atualmente identificáveis da pesquisa sobre interdisciplinaridade: (i) interdisciplinaridade profissional; (ii) interdisciplinaridade científica; (iii) interdisciplinaridade prática; (iv) interdisciplinaridade metodológica.

Em acréscimo, há que se mencionar que a crescente complexidade – do conhecimento e da vida atual – acelerada pela quantidade, intensidade e variedade da produção de ciência e tecnologia engendrou novas demandas sociais, especialmente, na formação profissional. Roggero (2010) comenta que, no plano da formação profissional, as exigências de novas competências socioprofissionais implicam igualmente em novas abordagens de organização e funcionamento do ensino.

A autora, estudando tais competências, propõe o seu agrupamento em quatro categorias: (i) redirecionamento do pensamento lógico-abstrato: implica na visão do generalista além do especialista e no entendimento da criatividade como habilidade para solução de problemas e não como talento inato; (ii) Comunicação e linguagens do mundo contemporâneo: implica nas habilidades de situar-se nas redes de informação, o conhecimento de outras línguas além de aperfeiçoamento do domínio da língua materna e compreensão da linguagem não verbal; (iii) Trabalho em equipes multidisciplinares: implica em novos tipos de relações socioprofissionais, com intercâmbios de informações e conhecimentos interdisciplinares, bem como o desenvolvimento de uma liderança educadora, para além das habilidades de mando; (iv) Capacidade de adaptação à mudança: implica no desenvolvimento de pensamento estratégico, com habilidades de identificação de tendências e foco nas questões sociais.

Todas essas considerações evidenciam a interdisciplinaridade como marca necessária na atividade educacional. Nesse sentido, Feldman (2014) observa que o ideal de uma formação interdisciplinar é parte integrante das políticas públicas atinentes ao ensino superior brasileiro, cujas orientações e normas balizam as concepções e ações educativas das instituições, consubstanciadas em seus respectivos projetos pedagógicos.

2.1 A Interdisciplinaridade como Pretensão Educacional

A interdisciplinaridade é vista como uma espécie de devir: algo desejável na atitude do homem em buscar a compreensão da realidade, enfim, do entendimento de seu mundo. Japiassu (1992) reforçou essa ideia de interdisciplinaridade como *atitude* quando intitulou artigo para a Revista Tempo Brasileiro, como *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*.

Jantsch e Bianchetti (2011) assinalaram a validade dessa pretensão, uma vez que em muitas temáticas se impõe o princípio da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade decorre de esforços na construção do conhecimento e seu ensino. Para sua plenificação, há implicações pessoais e institucionais a considerar.

Em obra clássica sobre a interdisciplinaridade, Santomé (1998) propõe quatro categorias que as englobam:

- Intencionalidade: fazer dialogar o que se isolou e; até mesmo, em certos casos, de reunificar o que se fragmentou.
- Mudanças nas estruturas institucionais: promover a ligação mais estreita entre as instituições universitárias com as demais esferas da sociedade.
- Mudança da vida acadêmico-universitária: tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento / pensamento, com a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger
- Prática pedagógica: construir novas estruturas mentais, novos conteúdos e novas metodologias.

Depreende-se o papel proeminente atribuído às instituições na busca de implementação da marca interdisciplinar na abordagem do conhecimento. Já no início deste século, Coimbra (2000) alertava para a necessidade de uma vocação interdisciplinar que parece ser muito mais das instituições do que de indivíduos isolados. Ainda que existam esforços individuais bem sucedidos de superação de uma formação disciplinar para níveis interdisciplinares; tal transformação, na maioria das vezes, precisa ser despertada, incentivada e desenvolvida pelas instituições.

3. Metodologia

O desenho metodológico desta pesquisa documental propõe uma etapa referente ao estudo de projetos pedagógicos acessados em sites de IES, prevendo-se análise de 15 (quinze) projetos, numa abordagem qualitativa.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme já exposto, a pesquisa que ora se delineia é motivada por estudos anteriores. O primeiro deles consistiu em investigação junto a professores de ensino superior e o segundo, com coordenadores de cursos de graduação em IES. Em ambos, os resultados evidenciaram a dicotomia discurso / prática, quanto à interdisciplinaridade no exercício da docência. Mostraram, no primeiro estudo, uma contradição, no plano das atitudes docentes, caracterizadas pela exteriorização de um discurso que enaltecia e cultuava a interdisciplinaridade (como forma de abordagem da realidade e como necessidade nas lides do ensino); e, por outro lado, as raras e quase inexistentes práticas de promoção da interdisciplinaridade na docência no ensino superior.

O segundo estudo levantou pontos que apoiavam e os que dificultavam a compatibilidade entre o discurso e a prática da interdisciplinaridade nas atividades do ensino superior. Foram apontados aspectos da representação que os coordenadores fazem do termo interdisciplinaridade e a forte presença da contradição discurso / prática, tanto quanto nos resultados de pesquisa com docentes.

A intenção atual é coletar dados de instituições 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. Justifica-se, primeiramente, porque tais regiões comportam um grande número de IES. 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.

Os projetos incluem-se como documentos. Entendemos documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (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.

Visto assim, cabe 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.

Sob essa chave interpretativa, Bortoni-Ricardo (2013, p. 32) defende 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.

Se é válida essa ótica, também é forçoso acrescentar que a análise interpretativa documental – metodologia que responde bem à questão desta investigação – às vezes é permeada por dados observacionais, obtidos pelos autores em sua vivência profissional, incluindo a participação na elaboração de projeto pedagógico. Todos convergentes para a verificação das propostas de construção interdisciplinar nos projetos pedagógicos de cursos.

Um estudo inicial foi constituído de levantamento e análise preliminar de quatro projetos pedagógicos (um de Curso de Enfermagem, um de Curso de Direito, um de Curso de Engenharia e um de Curso de Licenciatura). Resultou daí a proposta de categorias de coleta e análise de conteúdo dos projetos pedagógicos.

3.2 O Corpus

Considerando todos os aspectos supramencionados, prevê-se o *corpus* a ser constituído por um total, já mencionado em parágrafo anterior, de 15 (quinze) projetos pedagógicos, sendo 5 (cinco) da área de Ciências da Saúde, 5 (cinco) da área de Ciências Exatas e Tecnológicas e 5 (cinco) da área de Ciências Humanas, contemplando-se, entre eles, projetos de licenciatura, bacharelado e formação de tecnólogos.

É sabido que uma das condições para a realização da pesquisa documental é a averiguação da autenticidade dos documentos a serem analisados. No presente caso, a autenticidade é dada pela coleta dos dados diretamente do sítio eletrônico das próprias IES em que funcionam os respectivos cursos.

Outro aspecto a ser considerado é com relação à natureza do texto do documento. Cellard (2008) alerta sobre a necessidade de, antes de tirar conclusões, levar em conta a existência de diferentes estruturas nos textos dos documentos, que variam em razão de contextos. Muitas vezes são estruturados de forma a fazer sentido somente no contexto específico de sua produção. É precisamente o que ocorre no presente caso.

Conforme já se apontou, os cursos superiores de graduação, no Brasil, têm como orientação principal as chamadas Diretrizes Curriculares, emanadas do Conselho Nacional de Educação. Em sendo assim, é lícito e adequado que tais diretrizes devem se consubstanciar no projeto pedagógico de cada curso.

No âmbito das instituições, o projeto pedagógico é o principal marco regulatório de cada um de seus cursos; reveste-se, então, de fundamental importância para as práticas universitárias, notadamente quanto a políticas institucionais de interdisciplinaridade. Devem conter a concepção de curso, o tipo de egresso que se espera formar, a estrutura didático-pedagógica, a matriz curricular, as relações ensino-pesquisa-extensão, a proposição da interdisciplinaridade e os processos de avaliação.

3.3 Análise de Dados

Na averiguação das propostas de interdisciplinaridade, as categorias foram formuladas, inicialmente, a partir das questões postas para o estudo. Porém, as categorias podem ser flexibilizadas uma vez que a integração é tida como aspecto essencial na busca da interdisciplinaridade no ensino superior (Klein, 2012).

Também as análises devem refletir preocupações no sentido de: (i) reconhecer a grande multiplicidade e variedade de perspectivas conceituais e ideias práticas no ensino superior; (ii) reconhecer que a construção de sentido holístico pode requerer uma prática em várias etapas; (iii) reconhecer que interdisciplinaridade constitui-se de relações entre disciplinas que continuam existindo.

Sob essas perspectivas, a proposta de categorias e análise de conteúdo dos projetos pedagógicos ficou assim formulada:

Tabela 1. Categorias de análise dos projetos pedagógicos de cursos

Categorias	Desdobramentos
(i) Correspondência em relação à respectiva Diretriz Curricular.	Interpretação: reprodução / inovação
(ii) Fundamentação teórico / prática da proposta.	Explícita / implícita
(iii) Consistência da proposta de interdisciplinaridade.	Coerência / contradição com demais concepções do projeto
(iv) Grau de envolvimento dos atores.	Previsão da participação de indivíduos e instituição
(v) Áreas: Ciências Humanas, Exatas e Tecnológicas, Biológicas.	Similaridade / diferenciação das concepções entre projetos
(vi) Modalidades de graduação: bacharelado, licenciatura e formação de tecnólogos.	Similaridade / diferenciação entre projetos

Procurar-se-á – como procedimento de análise temática – interpretar todas as variações semânticas, tendo em vista a integração e o contexto em que ocorrem.

4. Conclusões

Não se pode esperar que os resultados, em vista de coleta de dados ainda em fase inicial, sejam já esclarecedores. Portanto, como resultados, só podemos indicar que estão restritos à construção de um referencial teórico e ao instrumental para a análise dos dados.

Segundo nos parece, com o trabalho até agora realizado, os resultados deverão indicar tanto aspectos facilitadores, quanto entraves à consecução de ações interdisciplinares nas IES. Temerário seria pressupor contribuição efetiva no âmbito produção filosófica ou metodológica.

Entretanto, acredita-se que o caminho interpretativo do método hermenêutico poderá conduzir aos desígnios de construção de saber significativo acerca do percurso entre a formulação de políticas públicas (de que fazem parte as Diretrizes Curriculares) e a sua prática efetiva no contexto acadêmico.

5. Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2018). NBR 6023: *informação e documentação – referências – elaboração*. ABNT.
- Barreto, F. C., Marcelino, C. D. M., & Olário, P. S. (2016). *Interdisciplinaridade no ensino superior: reflexões e descrição de uma prática real*. FCD.
- Bassarab Nicolescu (2010). Para uma educação e aprendizagem transdisciplinares. In A. Z. Bassit (Org). *O interdisciplinar: olhares contemporâneos* (pp. 11-23). Factash.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2013). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Coimbra, J. A. A. (2000). Considerações sobre a interdisciplinaridade. In A. Philippi Jr., C. E. M. Tucci, D. J. Hogan, & R. Navegantes (Eds). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais* (pp. 52-67). Signus.
- Falcus S., Cameron C., Halsall JP (2019). Interdisciplinarity in higher education: the challenges of adaptability. Em: Snowden M., Halsall J. (Eds). In *Mentorship, Leadership, and Research*. Perspectivas internacionais sobre política, administração e prática social. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95447-9_10
- Fazenda, I. C. A. (2012). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18ª ed. Papirus.
- Fazenda, I. C. A., Tavares, D. E., & Godoy, H. P. (2015). *Interdisciplinaridade na pesquisa científica*. Papirus.
- Feldman, M. G. (2014). Formação docente e contexto institucional. In I. C. A. Fazenda, & H. P. Godoy (Orgs). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir* (pp. 52-63). Cortez.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Artmed.
- Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (Orgs) (2011). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Vozes.
- Japiassu, H. (1992). A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 108 (pp. 83-94), jan-mar.
- Klein, J. T. (2012). Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In I. C. A. Fazenda (Org). *Didática e interdisciplinaridade*, 17ª ed. (pp. 109-132), Papirus.
- Neves, F. (2019). Transdisciplinaridade: significados. <https://www.significados.com.br/transdisciplinaridade>.
- Pena-Vega, A. (2010). *Da interdisciplinaridade à complexidade na pesquisa*. Conferência proferida no IV RECOPI, CAPES/MEC, Brasília-DF.
- Roggero, R. (2010). O interdisciplinar na universidade. In A. Z. Bassit (Org). *O interdisciplinar: olhares contemporâneos* (pp. 139-152). Factash.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução Cláudia Schilling. Artes Médicas.

Santos, M. N. dos, Rosa, C. T. W. da, & Darroz, L. M. (2019). Interdisciplinaridade no contexto escolar: relato de uma atividade envolvendo um estudo sobre diferentes países. In *Vivências*, 15(28), 135-144. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i28.21>

Silva, D. R. (2019). *Currículos inovadores no ensino superior*. Senac.

Oficina IN virtual com estudantes no ingresso ao ensino superior: Espaço dialógico em tempos de pandemia

Maria Angélica de Moura Bueno¹ Lauren Machado Pinto² Maria Rita de Assis Cesar³ Júlio Gomes⁴

¹Unidade de Apoio Psicossocial da Universidade Federal do Paraná, Brasil | uaps@ufpr.br; 13angelbueno@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4185-6070>

²Unidade de Apoio Psicossocial da Universidade Federal do Paraná, Brasil | lauren.machadopinto@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3103-3206>

³Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Paraná, Brasil | prae@ufpr.br; mritacesar@yahoo.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-5843-2899>

⁴Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da Universidade Federal do Paraná, Brasil | copap@ufpr.br | <https://orcid.org/0000-0003-0746-9875>

Resumo: Introdução: A Assistência Estudantil se constitui um campo de Política Pública com foco na Inclusão e Permanência de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior, com ações em eixos de auxílio monetário e atendimento psicossocial. Desde o início da pandemia em 2020, a Oficina IN como uma das ações do projeto de extensão ao estudante ingressante (IN) em uma Universidade Pública Federal, promoveu ações de encontros coletivos síncronos em subtemas temáticos ao universo estudantil calouro. **Objetivos, Métodos:** O Projeto de Extensão IN, como um dos eixos de atendimento psicossocial, possui por objetivo investigar e prevenir sinais de vulnerabilidade sócioemocional inerentes à saúde mental no meio social, na garantia de inclusão e permanência universitária, em especial, de grupos sociais vulneráveis. Tensionamos apresentar a experiência do desenvolvimento dos encontros nas oficinas virtuais e análise dos Diários de campo semanais, considerando a análise dos impactos destas atividades no cotidiano dos estudantes. No ato do registro acadêmico a equipe do projeto aplicou um formulário para identificação das condições psicossociais dos estudantes e redes sociais de suporte entre os ingressos. **Resultados:** Ao longo do projeto de extensão no ano de 2020 sucedeu 32 encontros dentre 437 convites virtuais encaminhados, atingindo a adesão de participação voluntária de 62 estudantes ingressos nas Oficinas IN virtuais. Em avaliação qualitativa, segundo a leitura exaustiva do material registrado no Diário de Campo pelos bolsistas extensionistas do projeto IN, obteve-se as categorias de Análise de Conteúdo nos eixos de discussão como: senso de pertença social, sentimentos de vulnerabilidade, ambiente virtual EaD na Educação e rede social de suporte. **Conclusões:** As oficinas promoveram estratégia de acolhimento; estabelecimento de vínculos e fortalecimento de redes sociais de suporte; protagonismo acadêmico em prevenção da saúde mental universitária. Configura-se como uma ação efetiva em plano contínuo de política pública em Inclusão e Permanência universitária.

Palavras-chave: Estudantes; Ensino Superior; Oficina; Virtual; Pandemia.

Virtual IN Workshop with Students Entering Higher Education: Dialogical Space in Time of Coronavirus Infection

Abstract: Student Assistance is a field in Public Politics that focuses on students' Inclusion and Permanence at the Federal Institutions of Higher Education, with actions on monetary and psychosocial aid. Since the beginning of the 2020 pandemic, IN workshop, as one of the actions of the extension project to the incoming student (IN) in a Federal Public University, has promoted synchronous collective meetings in subthemes related to the freshman student's universe. **Objectives, Methods:** The IN Extension Project, as one of its psychosocial care axes, aims to investigate and prevent signs of socioemotional vulnerability inherent to mental health in the social environment, in guaranteeing inclusion and university permanence, in particular, of vulnerable social groups. We intend to present the experience of the development of the meetings in the virtual workshops and the analysis of weekly field journals, considering the impact of these activities in the students' routines. At the time of the academic registry the project's team applied a form aiming the identification of psychosocial conditions of incoming students and social support networks between them. **Results:** Throughout the extension project in 2020, 32 meetings took place among 437 virtual invitations sent, reaching the voluntary participation of 62 students enrolled in the IN Virtual Workshops. In a qualitative evaluation, according to the exhaustive reading of the material registered in the Diário de Campo by the extension scholarship holders of the IN project, the Content Analysis categories were obtained in the discussion axes such as: sense of social belonging, feelings of vulnerability, virtual distance education in Education and social support network. **Conclusions:** The workshops promoted a welcoming strategy; establishing links and strengthening social support networks; academic leadership in the prevention of university mental health. It is configured as an effective action in a continuous public policy plan in Inclusion and University permanence.

Keywords: Students; Higher Education; Workshop; Virtual; Pandemics.

1. Inclusão e Permanência na Educação superior

A educação superior numa universidade pública considera por missão o atendimento a comunidade externa mediante a atenção ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Neste caminho, o Projeto direcionado ao conhecimento dos estudantes ingressantes, institucionalmente denominado (IN), visa contemplar desde 2019 uma abordagem integral na formação humana, digna e cidadã durante o período de Inclusão, Permanência e convivência social.

A aceleração da digitalização das instituições se deu à covid-19 pelo simples fato de o isolamento social ter obrigado o mundo a se adaptar às formas digitais de trabalhar, ensinar, aprender e interagir. Uma questão a se pontuar é a desigualdade gigante entre os sistemas públicos e privados da educação superior e a própria distância social entre as famílias dos estudantes. E o fato inquestionável de muitos estudantes das universidades públicas sequer ter acesso à internet. O isolamento criou novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias, quanto nas instituições de ensino, que estão revendo uma série de processos, estruturas e metodologias. Oliveira, M. L. (2011) aponta a formação de professores no ensino em suas diversas etapas, incluindo a universitária, notadamente ao ensino especializado às necessidades especiais em Educação Inclusiva:

A vocação primária da universidade é o ensino, a formação de recursos humanos, e, no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional, a atuação direta na formação inicial de professores, visto que esses profissionais vão atuar diretamente com estudantes portadores de NEE's (p.101).

O projeto de extensão desenvolve-se numa Pró-reitoria de Assuntos Estudantis numa universidade pública federal, sendo que a importância do projeto vai além da assistência ao sofrimento psíquico. As Oficinas IN abre as portas para uma ação sobre o impacto que a atividade com calouros pode causar. Isso permite que colemos mais informações e dados sobre esse tipo de abordagem e auxiliar estudantes e seu grupo social entorno quanto a sinais como a ansiedade, irritabilidade e depressão conectados a concepção de saúde mental. Durante 2020 teve adesão de 583 estudantes INgressos no cadastro geral, referente a Fase I do projeto de extensão.

1.1 Estudante (IN)gresso na Universidade Pública

O projeto IN faz parte das ações em Assistência Estudantil da universidade pública federal em garantir Permanência cidadã no período acadêmico com bolsa auxílio de benefícios econômicos e em equipe de apoio psicossocial. Díaz-Camargo (2020) aponta a sobrevalência essencial da atenção essencial aos aspectos afetivo-emocionais da política pública, em comparação aos econômicos:

[...] la dimensión económica no se mostró significativamente relacionada con la permanencia en la muestra estudiada. Por el contrario, este estudio apoya el argumento que a permanencia depende de manera importante del bienestar del estudiante donde se contempla la salud física y mental, seguida de otras características personales y situacionales que rodean al estudiante (p.9).

Neste cenário em 2020, resultou re-edição na continuidade do Projeto IN em realização da fase I de aplicação de formulário de dados psicossociais aos estudantes ingressos na universidade, que denominamos (IN). Conforme metodologia, constitui Pesquisa Participante exploratória no convite de participação voluntária no momento do Registro Acadêmico.

Consta de 28 questões objetivas de múltipla escolha e 1 questão aberta subjetiva, aberta quanto à expectativa de manutenção da permanência e preservação de qualidade de vida no processo universitário. Nivelou-se a 583 participações, equiparando a 11,25% da população geral de estudantes calouros INgressos.

A fase II compreendeu etapa Diagnóstica de análise do material de levantamento dos formulários elaborada em conjunto com a Fase III de intervenção nas Oficinas virtuais *on-line* com participação de estudantes extensionistas do curso de Psicologia e de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas em cumprimento às medidas de prevenção do Ministério da Saúde de emergência de saúde pública decorrente da SARS-CoV-2.

1.2 A Virtualidade na Educação em Tempos de Pandemia

Em decorrência da pandemia, o período curricular inaugurou um *novo normal* em nova sistematização de metodologia das Oficinas para continuidade de recepção aos estudantes (IN)gressos. Tornou-se oportunidade de convivência virtual entre os estudantes calouros no Tema Inclusão e Permanência universitária saudável num espaço de diálogo virtual interativo semanal na estruturação de re-pensar educação em tempos de distanciamento social imperativo. Santana *et al.* (2018) exploram a enorme importância da capacitação dos professores, no caso, a Educação Inclusiva, porém sempre atrelada à diversidade social com a qual se depara:

[...] Tal busca caracteriza-se e orienta a importância da formação continuada, principalmente quando surgem novas situações na prática do dia-a-dia. Por fim, um último momento trata-se da importância de nos depararmos com as discussões de inclusão na própria formação inicial, tornando, assim, possível a garantia de um profissional capacitado e ciente de que sua sala de aula é repleta de uma diversidade inimaginável. (p.25)

As Oficinas IN foram realizadas segundo a metodologia de ação em que os estudantes INgressos (com identificação protegida no preenchimento dos formulários no Registro Geral na entrada na universidade sob autorização ética pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) foram convidados a adesão voluntária a participar da Oficina IN. A sistematização era a de envio de Convites aos estudantes INgressos pelo aplicativo *on-line* da universidade com explicações sobre objetivo, metodologia e público alvo.

Igualmente, era elaborado grupos de whatsapp das Oficinas IN com solicitação de preenchimento de formulário Google Docs pelo aplicativo da universidade para composição do grupo da Oficina IN. No preenchimento do Google docs teve adesão de 30 estudantes IN conforme oportunidade de divulgação e alcance dessa medida por todos os integrantes da Equipe IN.

Assim, o presente estudo possui por objetivo relatar a experiência do desenvolvimento das Oficinas IN considerando a análise dos impactos destas atividades no cotidiano dos estudantes, a operacionalização do ensino no ano de 2020 e considerando-se, os efeitos da pandemia na realidade dos estudantes ingressos da Universidade e os impactos da realização das oficinas como estratégia para permanência destes atores no âmbito da Universidade.

2. Metodologia Relação Dialógica e Qualitativa da Oficina IN

O presente estudo formula-se como um relato de experiência das atividades desenvolvidas pelas Oficinas IN, em modo remoto, considerando o ano de 2020. Realizou-se a descrição do perfil psicossocial dos estudantes participantes das atividades, considerando n=62 participantes ao longo do processo de encontros semanais e análise de vivências por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Em todo o processo de construção de categorias, procurou-se preservar trechos da fala expressa

dos estudantes, e em seguida, pela inferência e interpretação ir além da apresentação linear, sugere Bardin (2011, p. 137).

Configurou-se na problematização argumentativa de tornar expressões e falas dos estudantes em argumentos significativos e válidos mediante leitura exaustiva do material, orientando-se por diversos polos de atenção, sempre dentro da temática IN na relação dialógica da comunicação.

Segundo Calixto-Flores (2020) a rota metodológica de desenvolvimento da investigação favorece apreciação das pessoas incluídas na metodologia indutiva-dedutiva, sendo esta realidade dinâmica e diversificada. Em uma perspectiva psicossocial, a metodologia da Oficina possui particularidades como guia técnico a ser seguido em atenção ao seu maneio e coordenação, conforme destaca Luiz, G. M. *et al.* (2014):

“favorece agir sob dois grandes eixos para a realização da oficina de dinâmica de grupo: o momento que antecede (demanda, pré-análise, foco e enquadre, e planejamento flexível) e o desenvolvimento propriamente dito (o aquecimento, a reflexão e a elaboração do tema, a sistematização e avaliação do trabalho)” (p.259).

Nas oficinas, a partir da definição de temas e discussão entre os participantes, foi percorrido de modo livre a oportunidade de diálogos entre os estudantes, na identificação de similaridades de conteúdo e desenvolvimento de estratégias em comum.

3. Resultados da Oficina IN Virtual Dialógica

3.1. Recorte Dialógico dos Estudantes Participantes nos Formulários de Inscrição Virtual Oficina IN

Em retrospectiva do projeto IN desde 2019, no registro de inscrição acadêmico em 2020, o estudante foi convidado a preencher formulário de identificação de suas condições psicossociais. Como modo de afiliação à Oficina IN virtual, solicitou-se preenchimento de dados educacionais e garantia do sigilo ético em termo de comprometimento livre e esclarecido (TCLE) incluso. Na análise destes formulários de inscrição das Oficinas, obteve-se um recorte dos participantes considerando forma de ingresso na Universidade e configuração da rede social de suporte, na perspectiva do estudante.

Dentre a configuração identitária dos 30 estudantes IN participantes, obteve-se 60% integrantes da concorrência geral, no gráfico da forma de (IN)gresso a universidade, apresentada abaixo.

Forma de (IN)gresso na UFPR

30 respostas

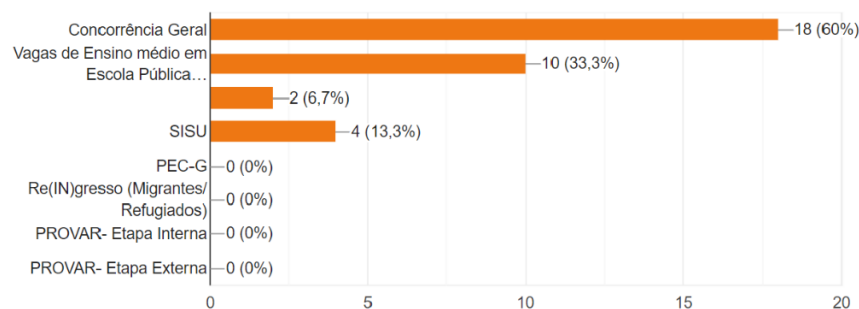


Fig. 1. Forma de ingresso dos estudantes do ensino superior

E quanto a rede de apoio no universo relacional dos estudantes IN, é mencionado a figura materna, seguida da dos amigos, sobre a busca por conversa ou sentido de “poder contar” em relação social estabelecida, identificada no gráfico a seguir:

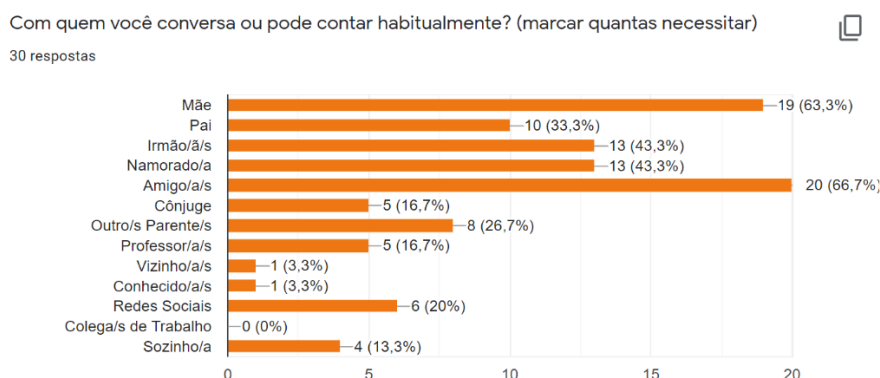


Fig. 2. Rede de apoio dos estudantes do ensino superior

O objetivo da atividade grupal se focalizou numa questão central (IN) enquanto debate de temáticas que o grupo se propõe a elaborar em um contexto social, propiciando aos estudantes *espaços de construção do conhecimento e de participação ativa* em suas ações. Metodologia da Oficina psicossocial em debate de temáticas mediante *fragmentos de vida e da realidade* pessoal/acadêmica dos participantes. Uma relação dialógica ou roda de conversa circular mediada por profissional psicólogo e estudante extensionista ancorados na participação voluntária, condição ética subjacente. Chamado ao público-alvo de todo estudante (IN)gresso à universidade pública federal, calouros dos cursos de graduação e de ensino profissionalizante.

3.2. Metodologia de Análise de Conteúdo nos Diários de Campo

Ao longo do projeto de extensão no ano de 2020 sucedeu 32 encontros dentre 437 chamados/convites, atingindo a participação de *62 estudantes INgressos* que foram enumerados em grade de registro individual de cada um dos encontros, em número de convites e número de presenças, indicativo de 14,18% dentre os convites elaborados para este fim. O que sobressai todavia é a relação dialógica estabelecida, resultando em significativos desenvolvimentos peculiares ao contexto educacional vivenciado pelos estudantes. Cuesta-Benjumea (2011) destaca a interatividade reflexiva em todas as fases da investigação qualitativa:

En efecto, el proceso reflexivo impregna todos los niveles de un estudio de investigación, desde su orientación teórica a las reacciones de los participantes a la investigación. También está presente en todas las fases desde la pregunta de investigación al trabajo de campo, del análisis de los datos a la elaboración final del informe. (p.5)

O momento dialógico da Oficina IN se apresentou, em nosso entender, como uma experiência de conversa natural, fluida e de senso de confiança e compartilhamento social que tornava a relação de interesse mútuo e/ou interativa, em alguma medida. Diante desse cenário, fica o desafio de reflexão sobre as implicações para a inserção de pessoas na comunidade, quando as convicções de parte da sociedade têm estranhamento ao novo, ao não-familiar. O passo metodológico em todas as oficinas consistiu em três momentos: aquecimento, reflexão e elaboração dos temas emergidos e sistematização das idéias propostas.

As Oficinas foram desenvolvidas com base em *metodologia da hermenêutica-dialética* onde foi possível o processo reflexivo e trocas de experiências e reflexões entre os participantes e também com a equipe do projeto.

Este processo de interação pretendeu potencializar um processo transformador e educativo onde os atores envolvidos poderão desenvolver recursos e estratégias de enfrentamento frente as dificuldades ligadas a vida universitária, ou que interferem diretamente com a permanência do estudante. A circularidade comunicacional dialógica esteve presente na interação proposta do Projeto IN e na operacionalização da Oficina IN. Sidi, P. M. e Conte, E. (2017) remetem a contextualização e importância da relação dialógica e interativa em todo o processo relacional:

O círculo hermenêutico significa que não se pode conceber a compreensão fora de um contexto histórico e social. A circularidade da compreensão constitui-se a partir da relação e da condição de ser capaz de comunicar o seu conhecimento, de partilhá-lo, integrando a dialética intersubjetiva, que exige reciprocidade e intercomunicação. Compreender equivaleria então a ver e comunicar melhor, remete à interdependência constitutiva do todo e das partes e à impossibilidade da compreensão por dedução (p.1951-10952).

Na singularidade do público-alvo deste projeto (estudantes ingressos da UFPR), observa-se que tal metodologia pode favorecer a ampliação de repertório objetivo (conhecimento) e subjetivo (ligado a singularidade do sujeito) possibilitando o desenvolvimento de estratégias de cunho pessoal e social, com foco na permanência na Universidade.

Observamos a tenuidade de publicações na área num estudo qualitativo da pós-graduação ao concluir na opção inferior dos investigadores pela metodologia qualitativa em comparação à quantitativa (Antunes, A. 2018):

“análise e a discussão dos dados recolhidos permitem verificar que a metodologia qualitativa é reconhecida como forma de fazer ciência, no entanto o espaço que lhe é reservado é ainda bastante inferior ao assumido pela metodologia quantitativa. De facto, apenas cerca de 20% (14 dissertações num total de 68) dos trabalhos de investigação realizados recorreram a métodos qualitativos ” (p.643-644).

Assim, em avaliação qualitativa conforme a leitura exaustiva do material registrado no Diário de Campo elaboradas pelos bolsistas extensionistas, obteve-se as Categorias de Análise de Conteúdo com depoimentos ilustrativos dos estudantes IN em destaque. *o grifo é nosso:

a. Sentimentos de vulnerabilidade e características ou conexões pessoais. Como lidar com o emocional, a vulnerabilidade? Importante participação de veteranos ao falar de história. No diário de campo da bolsista extensionista.

“*Participação muito intensa* de todos os estudantes, foi a que mais teve participação. As regras de participação foram bastante adotadas, toda hora tinha alguém com o braço ou a mãozinha levantada do aplicativo. Tanto quantidade na adesão quanto a qualidade do que era exposto foi muito evidente, a ponto de que a oficina parecia não ter fim, não querer acabar, já era quase mais de 2 horas de tempo final. Os temas foram muito variados e com descontração entre os estudantes. Todos os estudantes optaram por estar com câmara ligada e havia perguntas entre os próprios estudantes, algo não ocorrido anteriormente.”

Sobressai a procura em lidar com as dificuldades quanto ao período de sono, rotina comprometida, relação com alimentação. Expressam detalhes em “você não vai conseguir”, a percepção da diferença de realidade, sentimentos de frustração, angústia, sensação de falta de controle, preocupação, distração, falta de motivação. O sentir-se “perdida” no banho de lama junto com amiga, sem amigos no universo do estudante ingressante.

b. O senso de pertencimento, o como fazer parte da universidade. Não sendo atividade presencial foram feitas sugestões de links ou ampliações de comunicações entre os participantes, debate sobre competitividade.

“Diz que “fica abstrato... final do ano ter festa com pessoas, confraternização gera pertencimento. Ter comunhão entre os cursos seria menos evasão. Me sentia mais parte do projeto de extensão do que do curso”. “Identificação com o curso, fazer parte de centro acadêmico (c.a)... *mas inclusão se dá no lado humano. São pessoas que falam com você, interação com você, não é institucional.* Tenho 2 colegas, um largou do ensino médio, outro está continuando. Acho que é mesmo estrutural, familiar e contexto econômico. A diferença de largar escola foi conexão, um ficou isolado, sozinho. Porque é gostar de ir para aulas, gostar de amigos. Peso humano é fundamental. Por mais estrutura que tenha a universidade, é o conectar, é a conexão com os pares é fundamental.” (Oficina nº30 Manhã, estudante IN curso Letras)

É perceptível a explicação de instâncias na universidade, a necessidade de se ter voz ativa, realização de sonho. A busca de realização permeia conversa, debate sobre como trajetórias de encontrar-se com si mesmo por vezes demandam tempo.

c. Quanto aos Estudos/metodologia virtual na universidade surgem depoimentos, debates e vivências diferentes em que se tem questões em comum de falta de perspectiva do futuro. Como vai ser e como se afetar?

“Questiona-se quanto a ritmos e multiplicidade, propósito e sentido no curso. Diz “não é fazer por fazer, é o que fazer na vida”. Agora no EaD uma demanda é como produzir uma vídeo-aula, buscar conhecimento que se tenha relevância social? *Extrapolar para diversas abordagens extensionistas com objetivos práticos de realização, praticar, aplicar, sentir-se produzindo algo.* É construir algo, é engajamento, fazendo, por ex, ensinar para estrangeiros, treinar didática. A forma como se recebe educação acaba tendo imagem da universidade. Quantos viram um tipo de valor, um desperdício de dinheiro público? Estou sendo mais produtivo, tô contribuindo um pouco mais”. (Oficina nº23 Tarde, estudante IN curso Direito)

Abordam-se inúmeros questionamentos e preferências pelo estudo, o sentido da metodologia de aula EAD funcionar ou não. Sobressaem questionamentos da avaliação metodológica na universidade, a relação virtual versus presencial quanto a contatos com os professores, menção sobre desempenho dos professores, obstáculos com internet, organização das turmas, motivação e expectativas, dentre outras.

Durante a sistematização da Oficina IN, solicitava-se aos integrantes da Oficina IN *uma palavra final* significativa da situação vivenciada, tendo sido observados nos registros dos diários de campo, sendo apontadas dentre elas, (conforto; acolhida; ajuda; iniciativa; conversa; alegria) equiparando-se a acolhimento, protagonismo e bem-estar vivenciado na experiência interativa.

Indagamos as questões da presença estar interligada aos cursos de humanidades como um diferencial e notadamente, a atuação ser ponto de destaque no interesse despertado no debate e colaboração dialógica na atividade desenvolvida, aliado ao destaque de *duração* da oficina de 1 hora e meia foi integralmente atingido, extrapolando em ocasiões.

4. Conclusões

A pandemia representou no cenário educacional um desafio para mudanças de paradigmas para a construção do conhecimento e modificação nos espaços relacionais, necessitando compreender o território virtual como algo também a ser construído, em relação ao senso de pertença.

O Projeto IN na readaptação da metodologia de suas atividades enfrentou desafios ligados à sensibilidade do encontro virtual, que também contribuiu para a compreensão de outras vias de realidade em que o estudante está imerso, conhecendo seu cotidiano mais profundamente, o qual agora está fundido na relação entre a vida acadêmica e pessoal ou domiciliar. Dias-Bazo (2018) refere a complexidade e relevância da singularidade da investigação qualitativa:

Además, en la investigación cualitativa, las situaciones estudiadas son únicas e irrepetibles, no generalizables; por ello se espera que los significados, las interpretaciones y las inferencias particularizadas del estudio puedan transferirse a otro contexto o situación similar (transferibilidad), dar cuenta de la diversidad de experiencias (dependencia) y mostrar la neutralidad de la data (confirmación). Todo ello es posible a través de (1) la búsqueda de casos negativos o contradictorios que muestren la diversidad, contradicciones o tensiones de la data recogida; (2) la descripción detallada del tiempo, contexto y los sujetos; (3) la descripción detallada del proceso de investigación para dar pistas de revisión, y (4) la presentación de evidencias para la auditoría. (p. 794)

A oportunidade de favorecer espaços de troca e acolhimento entre pares mostrou-se viável também de modo remoto, contudo observa-se que o coordenador destes espaços de encontro deve estar atento e promover ações que favoreçam que os elos de sentimentos entre os integrantes do grupo se tornem também potências para as práticas. Quanto a análise reflexiva qualitativa, Diaz-Bazo (2018) argumenta sobre a responsabilidade processual nos achados e representação das distintas vozes e representações da realidade percebidas. Mudanças cotidianas são possíveis no concreto do fazer rotineiro, mesmo que de modo virtual, podendo ampliar o foco dos contextos de interação que se quer identificar ou conhecer na realidade.

Assim, percebe-se que as Oficinas IN virtuais favoreceram este elo em um processo grupal lúdico e livre, oportunizando momentos em que os sujeitos estão em sincronia, formando novas redes sociais de suporte e fortalecendo as já existentes, na análise pessoal de suas potencialidades. Em última instância verifica-se que este recurso se configura como um agente de inclusão e permanência destes estudantes, objetivo final da assistência estudantil.

É a imensa instigação posta quanto a adesão da multiplicidade dos atores sociais na problematização da educação no território ecológico do ensino superior. Equivale refletir quanto a mobilização de subjetividades menos habituadas a este ato de falar/refletir/fazer na construção de paradigmas renovados conectado ao processo de vivência na universidade e em medidas de enfrentamento pessoal/social à pandemia.

Salientamos portanto, o grande desafio em tornar a política pública acessível a todos os estudantes, que seja consonante a participação ativa pela via de graduação em formulação de objetivos pedagógicos ou acadêmicos atrelado às vivências subjetivas emocionais no cotidiano universitário. Ainda fazemos questionamentos intrincados como o de como transpor estes limites, se é que são tão evidentes e perceptíveis na esfera educacional, institucional? Muito embora haja conexões e embates frutíferos na produção do conhecimento em permanência no ensino superior sob uma ótica comunicativa de reciprocidade, resvala-se sobremaneira na dimensão de rendimento e produtividade preponderante no meio acadêmico.

Ponderamos quanto a necessidade de um olhar devido ao processo vivenciado pelo estudante ingresso (IN) na universidade, considerando a múltipla diversidade na inclusão de estudantes no ensino superior público.

Agradecimentos

O projeto IN agradece a oportunidade de inscrição ao sistema de seleção de bolsas de extensão da Pró-Reitoria desta ordem, havendo a possibilidade de engajamento dos estudantes e ampliação vital das ações via inclusão dos estudantes bolsistas extensionistas.

5. Referências

- Antunes, A. P. (2018) Investigação qualitativa em Psicologia: Dados e evidência num curso de mestrado. Atas CIAIQ2018, Investigação Qualitativa em Educação, Investigación Cualitativa en Educación, Volume 1.
- Bardin, L. (2011) Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Calixto-Flores, R. (2020) El sentido de las prácticas educativas en educación ambiental. Universidad Pedagógica Nacional, México. Investigación Qualitativa en Educación: Avances y Desafíos. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.1-12>.
- Cruz, J. P. D. Cruz & Abade, F. L. (2014) Intervenção psicossocial com Oficinas em dinâmica de Grupo: reflexões sobre o fazer com grupos de crianças e de adolescentes.
- Cuesta-Benjumea, C. de la (2010) La Reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante (España). IV Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa, Fortaleza, Brasil.
- Díaz-Camargo, E., Riaño-Garzón M., García, S. A. B., Vallejo D. Y. M., Méndez L. I. S., Valero, I. Y. & Bautista-Sandoval, M. J. (2020) Acompañamiento Psicológico y Permanencia en Estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, v. 24
- Díaz-Bazo, C. (2028) Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. Departamento Académico de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Atas CIAIQ2018, Investigação Qualitativa em Educação, Investigación Cualitativa en Educación, Volume 1.
- Luiz, G. M., Dal Prá, R. M. & Azevedo R. C. (2014) Intervenção psicossocial por meio de oficina de dinâmica de grupo em uma instituição: relato de experiência. *Psic. Rev. São Paulo*, volume 23, n.2, 245-260.
- Oliveira, M. L., Antunes, A. M., Rocha, T. L. & Teixeira, S. M. (2011) Educação Inclusiva e a Formação de Professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Rev. Ensaio, Belo Horizonte*, v.13, n.03, p.99-117.
- Santana, R. O., Mól G. S. & Silva, W. P. (2018) Educação Inclusiva: Desafios encontrados por um grupo de professores e suas especificidades no fazer pedagógico. Atas CIAIQ2018, Investigação Qualitativa em Educação, Investigación Cualitativa en Educación, Volume 1.
- Sidi, P. M. & Conte E. (2017) A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954. E-ISSN: 1982-5587.

Uma proposta metodológica sobre o discurso fotográfico no âmbito da pesquisa acadêmica

Dilza Côco¹, Érika Sabino de Macêdo¹, Priscila de Souza Chisté Leite¹ e Sandra Soares Della Fonte²

¹Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil | dilzacoco@gmail.com; kika.sabino93@gmail.com; pchiste@ifes.edu.br | <https://orcid.org/0000-0001-8371-8517>; <http://orcid.org/0000-0001-6647-7176>; <https://orcid.org/0000-0003-2689-4180>

²Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil | sdellafonte@uol.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

Resumo: As pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades, têm apresentado dificuldades em utilizar a imagem fotográfica de modo contextualizado e estético. Para atenuar esse problema, foi planejada e executada ação de formação, sob a forma de minicurso, com o tema "A fotografia na pesquisa acadêmica". A partir dessa experiência, este artigo tem como objetivo apresentar metodologia desenvolvida na referida formação a qual foi executada de modo virtual. Os 12 participantes eram alunos e egressos do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, bem como licenciandos em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo. O referencial teórico-metodológico adotado no curso inspira-se no filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Na sequência, exibe percurso formativo do curso, evidenciando os cinco encontros e, a seguir, discorre sobre as análises das produções escritas dos participantes. Conclui que o curso contribuiu para a mudança de pensamento sobre a utilização da fotografia na pesquisa acadêmica, tendo em vista que os participantes incorporaram as discussões realizadas nos textos escritos que criaram. A partir dessa experiência, é possível pensar que tal iniciativa pode ser compartilhada em outros contextos desde que a fotografia seja reconhecida como discurso que possui caráter histórico, ideológico, estético e dialógico, ou seja, considerando seus aspectos plásticos (cor, composição, textura e contraste), o contexto em que foi produzida, a formação social do fotógrafo, a comunicação entre as imagens fotográficas e outros textos visuais/verbais; e a recepção por parte dos leitores que podem atribuir ao discurso fotográfico diferentes sentidos.

Palavras-chave: Fotografia; Pesquisa Acadêmica; Metodologia de Pesquisa; Ensino.

A Methodological Proposal on Photographic Discourse in the Academic Research Context

Abstract: The research carried out in the Professional Master in Humanities Teaching by the Group of Studies and Research on Education in the City and Humanities have presented difficulties in using the photographic image in a contextualized and aesthetic way. To decrease this problem, a training course was planned and conducted as a short course, with the theme "Photography in academic research". Based on this experience, this article aims to present the methodology developed in that short course. This minicourse was executed in a virtual way and had twelve participants, among them students and graduates of the Professional Master in Humanities Teaching, as well as undergraduates in Pedagogy of Instituto Federal do Espírito Santo. The theoretical-methodological framework adopted in the course was inspired by the philosopher of language Mikhail Bakhtin. This text shows the formative course of the course, highlighting each of the five meetings and then discusses the analysis of the written productions of the participants. It concludes that the course contributed to the change in thinking about the use of photography in academic research, considering that the participants incorporated the discussions held in the course into the written texts they created. Based on this experience, it is possible to think that such an initiative can be shared in other contexts as long as the photograph is recognized as a discourse that has a historical, ideological, aesthetic and dialogical character, that is, considering its plastic aspects (color, composition, etc.), the context in which it was produced, the social formation of the photographer, the communication between photographic images and other visual / verbal texts; and the reception by readers who can assign different meanings to them.

Keywords: Photography; Academic Research; Research methodology; Teaching.

1. Introdução

A pesquisa acadêmica abarca um campo amplo de possibilidades metodológicas que visam estruturar o fazer científico. Permite delineamentos específicos conforme as necessidades de cada área de conhecimento, além da combinação de recursos e técnicas que favorecem a apreensão de objetos de estudos diversos, especialmente os de natureza social. Na área de ensino, no contexto do sistema brasileiro de pós-graduação, o aporte metodológico de pesquisa com viés qualitativo ocorre de forma predominante (Minayo, 2000). Nesse contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), criado em 2016 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), alinha-se a essa proposição metodológica.

O enfoque prioritário de investigação desse grupo de pesquisa concentra-se no cenário dos estudos sobre Educação na Cidade. A partir dessa temática, no âmbito do PPGEH, os integrantes do grupo têm desenvolvido investigações que sistematizam materiais educativos, direcionados às demandas do trabalho pedagógico em escolas de Educação Básica. Esses materiais são elaborados por mestrands a partir de pesquisa teórico-empírica sobre diferentes espaços/tempos de cidades do Espírito Santo, Brasil. Tais materiais são compartilhados com docentes em ações coletivas de formação continuada, visando à avaliação das propostas de trabalho e o consequente aprimoramento, para então, disponibilizá-los ao público em geral (Côco, Chisté, Della Fonte & Macêdo, 2021). Nessa trajetória embrionária, observamos que muitos pesquisadores encontravam dificuldades para utilizar a imagem fotográfica de modo contextualizado e estético.

Para superar esse desafio, no segundo semestre de 2020, propusemos uma ação de formação continuada para os integrantes do referido grupo. No contexto da pandemia da Covid 19, que impôs a necessidade de isolamento social, organizamos um minicurso no formato virtual, utilizando a plataforma digital “Google Meet”. Foram cinco encontros com a duração de duas horas cada e 12 participantes, sendo oito mestrands, duas doutorandas e duas licenciandas do curso de Pedagogia. A partir dessa experiência, este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia desenvolvida no curso como modo de colaborar para as discussões sobre este tema em outros contextos.

De forma a organizar este artigo, na próxima seção, apresentaremos as etapas deste minicurso. Na sequência, analisaremos produções escritas elaboradas pelos participantes após os estudos sobre fotografia.

2. Percorso de estudos coletivos sobre fotografia

Conforme apontado, observamos no âmbito do Mestrado de Humanidades um interesse pelo uso da fotografia nas investigações desenvolvidas pelos alunos. No entanto, a sua utilização necessitava de um debate e de um aprofundamento sobre o tema. Nesse sentido, o objetivo do minicurso “A fotografia e a pesquisa acadêmica” foi apresentar aos participantes o pensamento de teóricos que investigaram elementos da linguagem fotográfica e sua relação com a sociedade. Ao ampliar o conhecimento sobre esse assunto, a expectativa era que os alunos retornassem para suas pesquisas munidos de outro ponto de vista, repleto de provocações e questionamentos que oferecessem um embasamento teórico e imagético para que pudessem prosseguir com suas investigações.

A estrutura do curso e o desenvolvimento das aulas foram embasados por conceitos teóricos postulados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin. As ideias desse pensador são debatidas e investigadas no âmbito do Gepech. Portanto, utilizá-lo como aporte metodológico configurou-se, no processo de elaboração do curso, uma decisão coerente e significativa. O conceito de historicidade e de excedente de visão foi fundamental no processo de planejamento dos encontros e do conteúdo apresentado. Para Bakhtin (2000), a descrição da época, do lugar e da formação social do autor ou do texto não são suficientes para entender a historicidade de um discurso. A dimensão histórica bakhtiniana está ancorada no conceito de dialogismo.

Tal conceito refere-se a como os diferentes enunciados se comunicam. Ao observar a interação entre enunciados, sejam eles diálogos cotidianos, expressões de ideias ou uma produção artística, é preciso compreendê-los como formas sociais que comunicam algo e que possuem, em sua gênese, além de uma expressividade própria, o contexto repleto de enunciados à sua volta: a época, o meio, a família, as obras literárias/artísticas e as ideologias. Nesse sentido, a estrutura dos encontros estabeleceu relações entre teoria, produções artísticas, jornalísticas, acadêmicas e contexto social e histórico da imagem fotográfica.

Os teóricos e fotógrafos abordados no curso são pensadores e artistas que já foram amplamente discutidos por outros sujeitos e em outros contextos. No entanto, as conexões estabelecidas na estrutura desse curso apresentam uma nova perspectiva sobre esses textos e imagens. Segundo Bakhtin (2000), os discursos estão sempre em processo de serem completados e finalizados pela visão do outro. O conhecimento a respeito do outro é sempre condicionado pelo “[...] lugar que sou o único a ocupar no mundo: nesse lugar, nesse instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias” (Bakhtin, 2000, p. 43). É desse lugar específico, o Gepech, a partir de nossas ideias e valores, que olhamos para esses pensadores e fotógrafos abordados. Ocupar esse lugar nos permitiu completar a obra dos teóricos, pesquisadores e artistas apresentados no conteúdo do minicurso “A fotografia e a pesquisa acadêmica”.

Embasados por esses conceitos, a configuração dos encontros apresentou as possíveis interações e diálogos entre teoria, produção artística e produção acadêmica. Conforme explicamos, entendemos que a compreensão da teoria ocorre no diálogo entre os conceitos apresentados e as imagens fotográficas produzidas, ambos inseridos em contextos sociais e culturais específicos. Dessa forma, a estrutura das aulas foi organizada a partir da interação entre esses principais discursos e de suas possíveis relações com outros textos e imagens: pesquisas acadêmicas, imagens jornalísticas, materiais publicitários, cartões postais, produções cinematográficas e vídeos. Explicitada a ideia geral do minicurso, apresentaremos a seguir uma síntese do seu percurso, abordando os tópicos principais discutidos em cada encontro.

A primeira e a segunda aula foram dedicadas ao pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin. Apresentamos inicialmente uma introdução que abordou a imagem e seus usos ideológicos. Analisamos imagens jornalísticas que demonstravam um aspecto importante dessa linguagem: a fotografia como construção da imagem pública. Em seguida, abordamos um breve percurso da História da arte e da fotografia (Benjamin, 1994). Discutir essas questões introdutórias foi fundamental, pois os participantes possuíam formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, tais como história, geografia, pedagogia, filosofia e artes cênicas.

Em seguida, abordamos os conceitos encontrados na teoria benjaminiana a partir do debate sobre a tese principal desse autor: as formas de exposição da fotografia e do cinema modificaram a arte e sua recepção. Essa tese diz respeito ao conceito de aura defendido pelo autor. Refere-se à passagem de uma percepção contemplativa da obra de arte autêntica e original à percepção distraída imersa em cópias amplamente disseminadas. Em diálogo com Benjamin, apresentamos a produção do fotógrafo Atget, citado pelo autor, a obra de Cartier Bresson e seu conceito de momento decisivo postulado por este mestre da fotografia. Discutimos ainda as ideias benjaminianas sobre a estetização da política empreendida pelo nazismo, ou seja, o uso do cinema na construção de uma narrativa fascista. Abordamos também o conceito de politização da arte no contexto do cinema expressionista alemão e do cinema russo, nos quais a mudança de cena, a justaposição e os cortes geravam um sentido ideológico no discurso cinematográfico. Para concluir esses dois encontros, analisamos, a partir dos conteúdos abordados, a montagem do videoclipe “Under Pressure”, do grupo inglês “Queen”.

No terceiro encontro, colocamos em diálogo dois pensadores fundamentais para a compreensão da linguagem fotográfica no âmbito artístico e cultural da segunda metade do século XX: o francês Roland Barthes (2018) e sua obra “A câmara clara” e a americana Susan Sontag (2004) com sua publicação “Sobre fotografia”.

Sontag aborda a fotografia como rito social, apontando as imagens fotográficas como uma crônica visual de nós mesmos que nos possibilita observar, melancolicamente, as transformações da paisagem e as ausências das pessoas. Além disso, a autora nos alerta para a contradição existente nas imagens fotográficas: elas despertam a consciência para questões políticas e sociais, mas, ao mesmo tempo, a sua utilização de forma recorrente na sociedade contemporânea gera uma banalização. A partir dessas questões, analisamos a obra da fotógrafa americana Diane Arbus. Ainda nessa aula, apresentamos ideias do semiólogo Roland Barthes que, a partir de sua própria relação com a imagem fotográfica, propõe dois conceitos para analisarmos a fotografia: o *Studium* e o *Punctum*. O primeiro, relacionado ao contexto que a representação fotográfica oferece ao espectador, e o segundo, relacionado com aspectos subjetivos do olhar: “É ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. (...) O *punctum* em uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (Barthes, 2018, p. 29). Para exemplificar esse debate, apresentamos a obra de fotógrafos citados pelo próprio autor, como Mapplethorpe, Germaine Krull, Kertész. Terminamos esse encontro com a sugestão de leitura do artigo “Refugiados e a fotografia: uma análise iconológica das imagens de Alan Kurdi” de Camila Magalhães de Holanda.

Iniciamos o quarto encontro com a discussão das imagens fotográficas analisadas no artigo acadêmico sugerido no encontro anterior. Em seguida, abordamos as ideias apresentadas nas obras do francês Philippe Dubois e do teórico brasileiro Boris Kossoy. Dubois (1993) explica, em sua obra “O ato fotográfico”, que o discurso fotográfico não é neutro, ele é uma construção. O autor nos alerta para importância de desmistificar a ideia da fotografia como simples instrumento mecânico ou como uma memória documental do real, enfatizando a importância da presença do sujeito/artista nesse processo e suas intenções. No entanto, o autor enfatiza como preponderante o caráter indicial da fotografia: “A foto é em primeiro lugar índice. Só depois ela pode tornar-se parecida (ícone) e adquirir sentido (símbolo)” (Dubois, 1993, p. 53). No desenvolvimento desse debate teórico, discutimos o artigo “A mudança da imagem do presidente Lula nas campanhas para presidente da república” das autoras Cecília de Castro Rodrigues e Amália Raquel Pérez-Nebra. A pesquisa analisa fotografias jornalísticas e publicitárias de quatro campanhas do ex-presidente do Brasil, mostrando o processo de adequação da imagem do político às expectativas dos eleitores. Em interação com o teórico, apresentamos a obra do fotógrafo Brassai que buscava, em seus retratos de pessoas comuns, a revelação de uma verdade interior oculta.

O pensamento do fotógrafo e pesquisador Boris Kossoy (2002) foi o tema abordado na segunda parte desse encontro. Na publicação “Realidades e ficções na trama fotográfica”, o autor busca analisar as tramas ideológicas presentes, mas ocultas pela superfície das imagens. Ciente do poder da fotografia como instrumento para a difusão de ideias e para a construção de narrativas manipuladoras, o autor aponta a necessidade de desconstruir e decodificar as imagens que utilizamos em nossas pesquisas e análises: “Resulta de tal desconhecimento, ou despreparo, o emprego das imagens do passado apenas como ilustrações dos textos: o potencial do documento não é explorado, suas informações não são decodificadas, posto que, não raro, se encontram além da própria imagem” (Kossoy, 2002, p. 20-21). Nesse sentido, o autor aponta dois conceitos importantes para análise de imagens fotográficas. A primeira realidade diz respeito aos aspectos interiores da fotografia, ou seja, a trama dos fatos e as circunstâncias que envolvem a imagem: as intenções do fotógrafo, o contexto de sua posterior veiculação ou exposição, o contexto histórico, cultural e social da época e as ideias predominantes. De acordo com o autor, esse é o ponto de chegada para uma investigação histórica a partir da fotografia. O outro conceito, denominado a segunda realidade, está relacionado à ideia de índice, apontado por Dubois (1993), e diz respeito à realidade exterior e ao fato em si. É a comprovação de que aquele evento ocorreu. Em consonância com esses conceitos, apresentamos, para o aprofundamento do debate, fotografias históricas do Brasil abordadas na obra do autor e destacamos as intenções ideológicas contidas e camufladas na produção dessas imagens.

No último encontro do curso, debatemos as ideias de José de Souza Martins, contidas em sua obra “Sociologia da fotografia e da Imagem”. Iniciamos a aula com uma revisão de todos autores e conceitos abordados até o momento. Em seguida, analisamos a abordagem teórica do autor, bem como os usos pessoais e sociais da fotografia. Martins (2008) destaca a importância de compreendermos o aspecto dessa linguagem que funciona como uma ficção social e cotidiana, na qual os sujeitos representados entendem essas imagens como instrumento de auto-identificação. Além de impregnada pela fantasia do fotografado, ela também envolve o imaginário do fotógrafo e do espectador. Diante dessa multiplicidade de sentidos, o autor aponta a necessidade de uma “Sociologia da fotografia e da imagem”. O autor descarta o entendimento da fotografia como evidência e a conceitua como uma evidência do invisível, pois a fotografia revela o ausente.

A reflexão sociológica da fotografia nos permite elucidar os elementos desse imaginário social e compreender a tensão entre ocultação e revelação que permeia nosso cotidiano. Estabelecemos relações dessa parte teórica com comentários sobre o filme “Blow-up” de Michelangelo Antonioni, produzido em 1966. A narrativa dessa obra mostra a fotografia como elemento desvelador das relações sociais ilusórias. Para complementar o entendimento dessa temática, apresentamos as produções de duas fotógrafas: Alícia D’Amico, antropóloga visual que retratou moradores de favelas de Buenos Aires, e Gisèle Freund que retratou personalidades da cultura europeia. Finalizamos o curso abordando a obra do fotógrafo Pierre Verger, analisando as imagens de representações religiosas no Brasil contidas na publicação do autor e apresentando o ensaio fotográfico elaborado por Martins e seus alunos em um complexo penitenciário, denominado “Carandiru: a presença na ausência”. O olhar crítico sobre essas produções artísticas enfatizou a importância que Martins (2008, p. 59) confere ao aspecto estético da fotografia para sua utilização na pesquisa acadêmica.

Após a apresentação do percurso metodológico utilizado no minicurso, na próxima seção, apresentaremos as produções textuais elaboradas pelos participantes como forma de avaliação voluntária do curso e de compreendermos se os conhecimentos discutidos no curso contribuíram para o desenvolvimento de suas pesquisas.

3. Análise das Produções Escritas dos Participantes

Com base no referencial teórico adotado no minicurso, analisamos os textos elaborados pelos participantes a fim de entender de que modo a organização desses encontros contribuíram para a formação do pesquisador. Destacamos que, dos doze participantes, sete deles apresentaram, após nossa solicitação, textos escritos (*corpus* de análise) com apontamentos reflexivos e avaliativos. Não solicitamos os textos escritos para egressos e alunos de graduação, somente para os mestrandos. Os diferentes enunciados que compõem as produções dos participantes revelam a interação entre eles e os conteúdos ministrados. A partir do referencial teórico-metodológico bakhtiniano, compreende-se que os textos materializam pensamentos e vivências. Indicam conexões com textos anteriores, além de inscrever a gênese de possíveis textos futuros.

Nesse diálogo com o conjunto dos textos, os enunciados ainda são tomados como indicadores do processo de formação do pesquisador. Formação entendida como movimento coletivo com potencial para provocar deslocamentos, ou seja, uma formação que produz condições para uma nova qualidade de pensamento e, conseqüentemente, de um novo agir no mundo (Moura, 2017).

Como modo de exibir esses dados, apresentaremos alguns extratos que entendemos ser reveladores desse processo de mudança. Os extratos de enunciados serão identificados por letras e números (TC1, TE2, TT3, TR4, TB5, TL6 e TJ7), cabendo ressaltar que obtivemos a autorização dos autores para a utilização de seus textos. Realizamos a leitura integral do *corpus* e, devido ao limite de extensão do presente artigo, elegemos as categorias de dialogismo e acabamento (Bakhtin, 2000) para selecionar e analisar os extratos.

No TC1, encontramos evidências de diálogos com os estudos realizados a partir da obra dos autores estudados, conforme o seguinte excerto: “Aprendemos a considerar as divergências e a crítica à fotografia em relação à arte, mas também consideramos o registo fotográfico como um recurso a ser utilizado para fomentar a criticidade”. Em outros trechos de TE2, encontramos enunciados que reiteram esse processo de aprendizagem.

Sobre as apropriações no decorrer da formação, compreendi que a fotografia não é neutra e nem inocente, há as fotos históricas estereotipadas, sendo preciso desvendar a trama da imagem fotográfica: quem foi o fotógrafo? Qual o espaço/tempo do registo? Qual era o objeto/assunto de análise? Qual era a mensagem pretendida? (TE2).

Assim, notamos, nesses extratos (TC1 e TE2), indicativos de que o percurso desenvolvido no minicurso favoreceu reflexões que ampliaram o conceito de fotografia, especialmente no sentido de trazer para análise elementos não aparentes, tais como aspectos históricos e ideológicos. Além disso, podemos observar que os estudos contribuíram para que os mestrandos entendessem a fotografia como um discurso que remete não somente ao conteúdo da imagem, mas coloca em diálogo a atuação do próprio autor da fotografia e de seu receptor. Essas proposições foram também destacadas nos textos TT3 e TR4:

[...] também pude aprimorar o meu olhar crítico no sentido de buscar perceber as intencionalidades por trás das imagens inseridas nas produções, sejam acadêmicas, jornalísticas, governamentais [...]. O que me leva a questionar, inclusive, se a minha produção acadêmica também possui intencionalidade, e que é preciso estar atenta a que tipo de informação eu pretendo transmitir e quais reflexões eu irei suscitar quando inserir uma imagem para representar determinada análise (TT3).

A fotografia é uma potência que leva reflexões e pode manipular as pessoas, para o bem ou para o mal, pois o artista tem a responsabilidade e o poder de se utilizar das imagens para persuadir o espectador, emocioná-lo e seduzi-lo. O pesquisador precisa ter domínio sobre essas questões (TR4).

Desse modo, os textos produzidos pelos participantes do minicurso evidenciaram a compreensão de que o ato de fotografar não se resume a um simples fazer artístico ou técnico, mas assume uma dimensão ética, de natureza política, fato que revela o caráter ideológico desses discursos. A produção da fotografia nesse aspecto coloca em destaque o excedente de visão (Bakhtin, 2000) do fotógrafo, ou seja, do lugar singular que ocupa no contexto de relações, ele expressa sua visão de mundo e se posiciona. Por conseguinte, o observador também complementa o sentido da imagem fotográfica quando a interpreta a partir de sua visão de mundo. Esses diálogos formam uma movimentada cadeia de interpretações. Da mesma forma, o fotografado interfere nesse processo, produzindo sua imagem por meio de poses estudadas e adereços inseridos. Nos extratos de TB5, TL6 e TJ7, notamos indicativos desse movimento criativo de interlocução, especialmente quando os participantes ocupam a posição de pesquisador.

[...] uma temática até então desconhecida por mim, já que nunca tinha lido ou pensado em todos os aspectos presentes no ato de fotografar. O conceito político da imagem chama bastante atenção, pois a própria captação daquilo que se pretende demonstrar ou representar é ideológica. E, de certa forma, pode ocultar a realidade ao invés de expressá-la, por isso é importante decodificar, interpretar as imagens, buscar aquilo que muitas vezes está escondido e depende da percepção daquele que observa (TB5).

[...] as discussões e debates presentes no curso, em muito ajudaram a refletir sobre a utilização ou não de determinado documento fotográfico coletado, além de também gerar uma reflexão, sobre os aspectos técnicos utilizados pelos fotógrafos na tentativa de dissimular as ideologias que, muitas vezes, revelam alguma afinidade com o poder, criando cenários objetivados pela dissimulação e ocultação, mostrando que toda objetividade (da imagem) nada é ao acaso, geralmente tanto as técnicas como as finalidades buscam acentuar uma sociedade baseada em sua aparência, ocultando a realidade do vivido (TL6).

[...] com este curso pudemos entender que o conhecimento teórico do ato fotográfico, desde a sua gênese, passando por suas modificações no decorrer dos anos, pode ser realizado na atualidade como uma ferramenta de trabalho (TJ7).

Essas reflexões demonstram uma nova qualidade de pensamento, pois os mestrands indicam compreender que a imagem fotográfica é um discurso ideológico, político, artístico e histórico. Observamos também que o estabelecimento de relações entre o conjunto dos postulados dos autores estudados no minicurso com o processo de produção das pesquisas dos participantes TB5, TL6 e TJ7, confirmam que “[...] Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (Bakhtin, 2003, p. 400).

Desse modo, inferimos que o diálogo com os diferentes autores (Barthes, 2018; Benjamin, 1994; Dubois, 1993; Kossoi, 2002; Martins, 2008; Sontag, 2004), abordados no minicurso, ganha destaque no acontecimento vivo da vida dos mestrands, quando estes anunciam a produção de outros textos, superando uma visão dogmática e analisando as imagens de sua própria pesquisa de modo crítico e criativo.

4. Conclusões

Neste artigo, apresentamos uma proposta metodológica desenvolvida no minicurso “A fotografia e a pesquisa acadêmica”. Por meio de um percurso dialógico, sensibilizamos os alunos quanto às interações possíveis entre a linguagem conceitual e a figurada, mais precisamente entre a teoria, a produção artística e a pesquisa acadêmica. Buscamos desmistificar a ideia da fotografia como registro do real, apontamos suas interferências na sociedade e como essas imagens são influenciadas pelos sujeitos sociais envolvidos no ato fotográfico.

Nesse processo, articulamos os referenciais da fotografia com a perspectiva dialógica de Bakhtin, visando favorecer o entendimento da fotografia como discurso histórico, político, ideológico e artístico. A metodologia dialógica promoveu o entendimento de que a análise da imagem fotográfica, ou de qualquer produção artística e cultural, seja ela utilizada em um processo de ensino-aprendizagem ou na pesquisa acadêmica, deve ser compreendida na relação que estabelece com seu contexto social/político e com outros discursos.

Essa articulação favoreceu a mudança de pensamento dos participantes, aspecto evidenciado nos excertos apresentados. Notamos que os integrantes do curso se apropriaram das discussões realizadas e expressaram nos textos escritos esse movimento de mudança. A partir dessa experiência, é possível pensar que tal iniciativa possa ser compartilhada em outros contextos desde que a fotografia seja considerada em seus aspectos plásticos (cor, composição, textura e contraste) e em seus aspectos contextuais: o local de sua produção, o sujeito ou evento fotografado, a formação social do fotógrafo, os locais de difusão, sua relação com outros textos visuais/verbais e a recepção por parte dos leitores que podem atribuir a elas diferentes sentidos.

Finalmente, percebemos que a metodologia dialógica apresentada neste artigo, apoiada no conceito de historicidade bakhtiniana está em consonância com a ideia central dos teóricos abordados na formação: a compreensão da fotografia passa pelo entendimento de que essas produções visuais são construções alicerçadas em outros discursos, em outros olhares, em outros contextos. A análise aprofundada dessas imagens, no âmbito da pesquisa acadêmica, envolve uma desconstrução crítica e consciente. Acreditamos que essa metodologia ofereceu aos alunos possibilidades de entendimento do discurso fotográfico.

Como continuidade, em um momento posterior, pretendemos observar como este curso impactou o uso da fotografia nas dissertações e nos materiais educativos produzidos, na tentativa de observarmos se constam outros pontos de vista e repertórios imagéticos/teóricos ampliados.

5. Referências

- Côco, D., Leite, P. S. C., Della Fonte, S. S., Macêdo, E. S. (2021). *Educação na cidade: diálogos e caminhos do GEPECH*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2018). *A Câmara Clara*. Notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Benjamin, W. (1994). A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Dubois, P. (1993). *O ato fotográfico*. Campinas, SP: Papirus.
- Holanda, C. M. (2019). Refugiados e fotografia: uma análise iconológica das imagens de Alan Kurdi. *Revista Passagens*, Fortaleza, 10(1), 70-93. Acedido janeiro 9, 2021, em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47282/1/2019_art_chmagalhaes.pdf.
- Kossoy, B. (2002). *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Martins, J. S. (2008). *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. São Paulo: Editora Contexto.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moura, M. O. (2017). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Sontag, S. (2004). *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia da Letras.

Iniciação à investigação qualitativa: Percepção e apreciação de alunos de Psicologia

Ana Pereira Antunes¹ e Sara Barros Araújo²

¹ Departamento de Psicologia, Universidade da Madeira, & Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, Portugal | aantunes@uma.pt | <https://orcid.org/0000-0002-3336-7867>

² Escola Superior de Educação & Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Instituto Politécnico do Porto, Portugal | saraujo@ese.ipp.pt | <https://orcid.org/0000-0002-9866-0060>

Resumo: Dado o interesse crescente e a pertinência da investigação qualitativa na área da Psicologia, importa promover oportunidades de formação aos alunos nesta modalidade de pesquisa científica. A investigação qualitativa revela-se um fator importante na promoção da justiça social, sendo que os psicólogos da Educação parecem receptivos a esta forma de pesquisa. O principal objetivo deste trabalho é conhecer como um grupo de estudantes percebe a investigação qualitativa e uma unidade curricular de métodos de investigação, centrada na metodologia qualitativa, após a frequência da mesma. O estudo é qualitativo de natureza exploratória. O grupo de participantes era constituído por 11 alunos (10 mulheres e um homem), inscritos num curso de 2.º ciclo, em Psicologia da Educação, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020, assegurando-se a participação informada e voluntária. A recolha de dados foi efetuada através da produção de narrativas individuais, com tópicos orientadores para a sua redação. Os textos foram alvo de análise de conteúdo, realizada por dois codificadores, seguindo uma lógica dedutiva e indutiva. Os dados obtidos revelam conhecimento dos alunos sobre a investigação qualitativa congregado nas categorias: Paradigmas/Visão do Mundo, Propósito da Investigação, Dimensão do Fenómeno e Pressupostos Ontológico, Metodológico, Epistemológico e Axiológico. No que se refere à unidade curricular destacam-se percepções associadas às categorias: Aspectos motivacionais, Processo Ensino-aprendizagem e Transferência da Aprendizagem. A frequência da unidade curricular parece ter contribuído para o aprofundar do conhecimento dos alunos sobre investigação qualitativa, desmistificando crenças, experimentando, e valorizando esta nova abordagem investigativa, sugerindo a sua lecionação mais cedo no percurso formativo, durante a licenciatura.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa; Aprendizagem; Psicologia da Educação.

Introduction to Qualitative Research: Perception and Assessment of Psychology Students

Abstract: Given the growing interest and the relevance of qualitative research in the field of Psychology, it is important to promote training opportunities for students in this modality of scientific research. Qualitative research proves to be an important factor in promoting social justice. Educational psychologists seem receptive to this research approach. The main objective of this work is to know how a group of students perceives qualitative research and a curricular unit of research methods, centered on qualitative methodology, after its completion. The study has a qualitative and exploratory nature. Participants were a group of 11 students (10 women and one man), enrolled in a 2nd cycle course, in Educational Psychology, at a Portuguese Public University, in the academic year 2019/2020. Informed consent and voluntary participation were ensured. Data collection was carried out through the production of individual narratives, following guiding topics. The texts were subjected to content analysis, carried out by two coders, following a deductive and an inductive logic. The data obtained reveal students' knowledge about the qualitative research organized in the categories: Paradigms/Worldview, Purpose of the Research, Dimension of the Phenomenon and Ontological, Methodological, Epistemological and Axiological Assumptions. Related to the course unit, perceptions associated with the categories Motivational Aspects, Teaching-learning Process and Learning Transfer were highlighted. The attendance of the curricular unit seems to have contributed to the deepening of the students' knowledge about qualitative research, demystifying beliefs, experimenting, and valuing this new investigative approach. They also suggest that qualitative research training should occur earlier in their academic trajectory at undergraduate level.

Keywords: Qualitative Research; Learning; Educational Psychology.

1. Introdução

Ainda que o contributo de investigação de cariz qualitativo se tenha verificado ao longo da história da Psicologia, só nos últimos anos se tem verificado uma disseminação crescente e um reconhecimento científico na área (Gough & Lyons, 2016).

A opção metodológica preferencial da Psicologia, na linha do positivismo, tem estado associada ao seu percurso histórico de procura de credibilidade científica, ainda que importantes trabalhos qualitativos também tenham sido desenvolvidos (Gibson & Sullivan, 2012; Murray, 2019).

De facto, metodologias qualitativas são pertinentes nos vetores da Psicologia que se movem por valores de justiça social (Gough & Lyons, 2016), nomeadamente, na advocacia de direitos e defesa de grupos minoritários, como pode ilustrar o desenvolvimento recente de métodos de pesquisa qualitativa e o combate à injustiça social em países europeus, onde vigoravam regimes políticos mais opressores (Murray, 2019).

Contudo, a reflexão sobre a investigação, e a sua concretização, não deve resumir-se à dicotomia quantitativa-qualitativa, mas conceber a arte da investigação em diferentes epistemologias e metodologias (Gough & Lyons, 2016). Reflexo desse processo, pode verificar-se, na última edição do Publication Manual of the American Psychological Association (American Psychological Association, 2020), a apresentação, pela primeira vez, de uma secção com orientações ao relato de pesquisa qualitativa e de pesquisa com métodos mistos.

De acordo com Meyer e Schutz (2020), o crescimento do recurso a métodos qualitativos e mistos traduz o trabalho de muitos psicólogos, nomeadamente, psicólogos da Educação, dada a natureza interdisciplinar desta área, pois tem-lhes permitido adotar, de várias outras áreas, estas formas de realizar investigação.

Então, para que a Psicologia Educacional prospere e o trabalho de investigação tenha impacto além do mundo académico, importa que nos tornemos mais “educados metodologicamente” (methodologically educated), independentemente das opções metodológicas pessoais, para assim prestarmos melhor serviço na área, quer sejamos orientadores, investigadores ou revisores (Nolen, 2020). Nesse sentido, são necessárias oportunidades de desenvolvimento profissional, onde os académicos possam experimentar o pluralismo metodológico e apreender a heterogeneidade do campo, sendo que estes momentos contribuem também para a legitimação das metodologias qualitativas como forma de fazer investigação (Meyer & Schutz, 2020).

Contudo, não só os académicos necessitam ser mais “educados metodologicamente”, também os alunos devem ser ensinados sobre a pesquisa qualitativa. De facto, parece que, ao longo da formação académica, os alunos estabelecem mais contacto com a metodologia quantitativa. Com efeito, dada a complexidade da metodologia qualitativa, o seu ensino revela-se complexo e desafiante, não só em termos de técnicas e métodos de ensino, mas também nas opções programáticas de conteúdos nas, e entre, as instituições de formação superior (Gibson & Sullivan, 2012).

Resultado da preocupação de professores e investigadores com a qualidade da formação, sobretudo quando se deparam com a metodologia qualitativa pela primeira vez, têm surgido alguns trabalhos onde os autores comentam conteúdos e relatam experiências formativas (e.g., Antunes, 2017; Boström, 2019; Danquah, 2017; Wiggins et al., 2016).

O presente trabalho surge também como resultado da preocupação com a formação dos alunos, e na sequência de um trabalho anterior realizado pelas autoras (Antunes & Araújo, 2020), tendo como objetivo responder às questões de investigação sobre as perceções de um grupo de alunos de mestrado de Psicologia da Educação (PE) sobre a metodologia qualitativa (MQ) e sobre a Unidade Curricular (UC) de Métodos de Investigação II (MI II), com enfoque na MQ, após a frequência da mesma.

2. Método

2.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram 11 alunos (10 mulheres e um homem) de uma turma de 12 alunos, com idades entre 21 e 28 anos. Os alunos estavam inscritos na UC de MI II, do plano de estudos de um curso de 2.º ciclo, em PE, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020.

2.2 Materiais

Na sequência do trabalho anterior (Antunes & Araújo, 2020) adotou-se a narrativa como forma de recolha de dados, seguindo-se a mesma indicação aos alunos, alterando-se o ponto que se referia, na fase um, às expectativas sobre a UC, solicitando-se agora a opinião sobre o cumprimento das expectativas e como decorreu a UC. Assim, os alunos foram convidados a escrever uma narrativa onde abordassem os seguintes pontos:

1. Conhecimento sobre a MQ;
2. Comparação com a metodologia quantitativa;
3. Importância da MQ;
4. Importância da MQ na Psicologia;
5. Comparação com as expectativas iniciais da UC;
6. Como decorreu esta UC;
7. Importância da UC na formação do 2.º ciclo em PE; e
8. Outro(s) aspeto(s) que queira referir.

2.3 Procedimentos

Na última aula do semestre da UC de MI II, após a realização de 28 aulas (Teórico-Práticas e Seminário, tendo, cerca de dois terços delas, sido lecionadas, exceção, em regime não presencial, devido à situação pandémica por COVID-19), os alunos foram convidados à realização, mediante consentimento informado e participação voluntária, de uma narrativa, à semelhança da realizada na primeira aula, referindo se também autorizavam que fosse utilizada para fins de investigação. Como a aula foi lecionada em regime não presencial, através da plataforma Colibri/Zoom, os alunos presentes na mesma (n=11) aceitaram participar e responder ao solicitado, via online também. A instrução da narrativa foi apresentada com recurso ao Microsoft Forms, facultando-se o link de acesso aos alunos, que responderam individualmente.

As narrativas foram recolhidas num ficheiro excel e copiadas verbatim para um ficheiro word, seguindo-se uma leitura integral e análise de conteúdo de acordo com Bardin (2008):

- a) pré-análise, procedendo-se à organização do material, ou seja, a coleta e arquivo das narrativas, e atribuição de um código a cada participante;
- b) exploração de materiais, ou seja, leitura integral das narrativas e tomada de decisão sobre a forma de análise das mesmas; e
- c) análise, inferência e interpretação dos resultados, ou seja, análise e discussão dos dados recolhidos nas narrativas.

O processo de análise de conteúdo e de codificação decorreu em dois momentos.

No primeiro, adotou-se uma lógica dedutiva, definindo-se *a priori* sete categorias de análise coincidentes com os pontos sugeridos para organização das narrativas (referidos atrás), pois a leitura iterativa prévia permitiu constatar que os alunos, de forma geral, seguiram esses pontos, sem referência a outros aspetos (ponto 8).

As autoras do estudo codificaram individualmente as narrativas, procedendo posteriormente à comparação e discussão da categorização efetuada até alcançarem acordo.

Num segundo momento, na sequência do processo anterior, e semelhante ao adotado em trabalho prévio (Antunes & Araújo, 2020), procedeu-se a uma nova análise dos dados, numa lógica dedutiva e indutiva. Dedutiva porque se decidiu agrupar alguns Tópicos (1 e 2; e, 5 e 6), dada a aproximação nas narrativas, decidindo-se também a definição das categorias e subcategorias adotada em Antunes e Araújo (2020), a qual havia sido construída a partir das assunções filosóficas de Creswell (2007) e da proposta de Merriam (1998). Indutiva porque se decidiu abrir espaço à emergência de novas categorias ou subcategorias. Assim, as narrativas foram categorizadas para os seguintes tópicos:

- (1) Caracterização da MQ;
- (2) Importância da MQ;
- (3) Importância da MQ na Psicologia;
- (4) Experiência da UC; e
- (5) Importância da UC no 2.º ciclo em PE.

As autoras voltaram a codificar individualmente as narrativas, procedendo-se posteriormente à comparação e discussão da categorização efetuada, até se alcançar acordo.

As categorias e subcategorias resultantes para cada tópico são apresentadas na secção dos resultados, sendo acompanhadas de excertos ilustrativos das narrativas, mantendo-se o anonimato dos alunos ao assinalar-se o excerto com a letra A (indicação de aluno) seguida de um número (numeração de 1 a 11 atribuída a cada participante).

3. Resultados

Os dados são apresentados em função dos cinco tópicos definidos *a priori*: Caracterização da MQ; Importância da MQ; Importância da MQ na Psicologia; Experiência da UC; e Importância da UC no 2.º ciclo em PE.

3.1 Caracterização da MQ

Neste tópico, foram identificadas sete categorias (ver Tabela 1). Destas, as categorias mais representadas foram o Propósito da investigação (três subcategorias) e Pressuposto metodológico (cinco subcategorias). As subcategorias mais frequentes estão associadas às categorias Propósito da investigação (Descrever/compreender, e Explorar fenómenos) e Dimensão do fenómeno (Idiográfica).

Tabela 1. Categorias e subcategorias para o tópico Caracterização da MQ.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Paradigma/ visão do mundo	Construtivismo (A5, A11)	"Esta metodologia tem por base o paradigma construtivista (...)" (A5)
	Abordagens (A7, A8)	"Esta metodologia tem diversos paradigmas associados, nomeadamente a Grounded Theory,

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Descrver/compreender (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11)	a fenomenologia, o estudo de caso, a etnografia e a biografia.” (A8) “(…) tem como principal intuito a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a um determinado fenômeno de um determinado contexto.” (A2)
	Explorar fenômenos (A4, A5, A6, A7, A8, A11)	“(…) é um meio para explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um determinado problema ou fenômeno.” (A4)
	Interpretar (A1, A2, A10)	“A investigação qualitativa realiza os estudos nos seus ambientes naturais, procurando uma interpretação.” (A10)
Dimensão do fenômeno	Idiográfica (A2, A4, A5, A6, A8, A11)	“(…) preocupa-se em compreender melhor os comportamentos dos sujeitos, (…) dando mais atenção à individualidade.” (A6)
Pressuposto ontológico	Subjetividade (A1, A6, A7, A10)	“(…) a subjetividade da metodologia qualitativa, (…) é algo que realmente me cativou muito este semestre.” (A1)
Pressuposto epistemológico	Contextual (A2, A4, A5, A6, A10)	“Ao contrário da metodologia quantitativa esta é mais próxima do indivíduo, sendo o seu contexto natural alvo de estudo” (A4)
	Proximidade do investigador (A1, A2,)	“Na qualitativa o principal instrumento é mesmo o investigador (…), e exige uma enorme capacidade de atenção a tudo o que acontece assim como escuta ativa. (A2)
Pressuposto axiológico	Assunção de valores (A10)	“(…) apresenta várias realidades subjetivas, o investigador reconhece os seus valores (…)”
Pressuposto metodológico	Recolha de dados (A3, A5, A6, A8)	“(…) recorre a entrevistas semiestruturadas e narrativas, maioritariamente, para a recolha dos dados.” (A3)
	Participantes (A6, A10, A11)	“(…) a amostra é constituída por poucos participantes” (A10)
	Lógica indutiva (A11)	“(…) é utilizada em fases iniciais dos estudos acerca de alguma realidade, com o intuito de explorar e de fornecer explicações, daí ser utilizado um raciocínio tendencialmente indutivo.”
	Resultados (A5, A6)	“(…) sendo por isto os produtos da investigação considerados processos complexos, que exigem a reflexão por parte do investigador.” (A5)
	Análise de dados (A5, A8, A11)	“(…) estes podem ser analisados através de análise de conteúdo, de análise documental, e outros.” (A8)

3.2 Importância da MQ

Relativamente ao tópico Importância da MQ, apesar de ter sido possível identificar quatro categorias e cinco subcategorias, verifica-se a sua presença menos visível nas narrativas dos alunos (ver Tabela 2).

Tabela 2. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da MQ.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Descrever/compreender (A2, A3, A8)	"(...) não se deixa ficar apenas por aquilo que os números fornecem procura ir mais além, compreendendo a realidade." (A2)
	Contributo à ciência (A1, A6, A7)	"Esta metodologia revela-se de extrema importância, (...) tornando-se uma mais valia para a comunidade científica" (A6)
Dimensão do fenómeno	Idiográfica (A6, A7, A8)	"(...) acaba por enriquecer a ciência com uma visão diferente de um fenómeno em particular." (A7)
Pressuposto epistemológico	Proximidade do investigador (A3, A6, A8)	"(...) permite uma maior aproximação com o sujeito, de modo a compreender a perspetiva em relação à questão abordada." (A8)
Pressuposto metodológico	Processo/Procedimento investigativo (A7)	"(...) permite estudar o fenómeno de maneiras diferentes da metodologia quantitativa, (...), usa técnicas diferentes (...)"

3.3 Importância da MQ na Psicologia

No que respeita ao tópico Importância da MQ na Psicologia, duas categorias foram identificadas, desdobrando-se a primeira em três subcategorias, e sendo identificada uma única subcategoria na segunda (ver Tabela 3). À semelhança do verificado relativamente ao tópico 1, as subcategorias mais representadas associam-se ao Propósito da investigação (Descrever/compreender) e à Dimensão do fenómeno (Idiográfica).

Tabela 3. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da MQ na Psicologia.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Propósito da investigação	Contributo à ciência (A3)	"Na psicologia, esta revela-se igualmente importante porque possibilita originar conhecimento científico sobre diversos aspetos dos indivíduos ou de fenómenos de interesse."
	Descrever/compreender (A2, A4, A5, A9)	"Esta metodologia é relevante para a psicologia, uma vez que possibilita a compreensão de determinados fenómenos, que não são possíveis de forma tão profunda através das outras metodologias da investigação." (A5)
	Interpretar (A2, A8)	"Na psicologia, esta torna-se importante na medida em que esta procura estudar o

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Dimensão do fenómeno	Idiográfica (A1, A4, A5, A8, A9)	comportamento humano e esta fornece uma (...) interpretação (...) dos mesmos." (A2) "Na psicologia, esta metodologia é muito importante, uma vez que permite uma interpretação da vivência e significados atribuídos às experiências do sujeito." (A8)

3.4 Experiência da UC

No que concerne o tópico Experiência da UC, verifica-se a identificação de três categorias nas narrativas dos alunos (ver Tabela 4). Destaca-se, pela sua representatividade no discurso destes, a categoria Processo ensino-aprendizagem e, nesta, de forma mais proeminente, as subcategorias Aprendizagem de conhecimentos e competências e Práticas pedagógicas. Registe-se, ainda, em mais de metade das narrativas analisadas, a referência ao Cumprimento de expectativas acerca da UC, alocada à categoria Aspetos motivacionais.

Tabela 4. Categorias e subcategorias para o tópico Experiência da UC.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Aspetos motivacionais	Promoção do interesse (A3)	"(...) esta disciplina promoveu-me (...) interesse pela metodologia qualitativa como forma de investigação"
	Cumprimento de expectativas (A1, A2, A5, A6, A7, A8)	"(...) aquilo que aprendi e a consciência que fui adquirindo acerca deste tipo de metodologia foi ao encontro das expectativas que tinha no início do ano letivo." (A6)
Processo ensino-aprendizagem	Aprendizagem de conhecimentos e competências (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11)	"(...) permitiu-me adquirir uma visão mais complexa do que realmente a investigação qualitativa implica." (A2)
	Práticas pedagógicas (A2, A3, A6, A8, A10, A11)	"O trabalho de análise documental permitiu compreender melhor como analisar documentos, retirar as ideias principais, além de uma capacidade de investigação e busca de informação mais criteriosa." (A11)
	Apreciação global positiva (A4, A7, A8, A9)	"A UC correu bem e deu-nos uma visão geral do que é esta abordagem" (A4)
	Desmistificação de crenças (A1, A2, A7)	"Após este primeiro contacto com a metodologia qualitativa, considero que realmente todas as crenças de que esta é mais "fácil" ou menos científica que a metodologia quantitativa são erradas." (A1)
	Apreciação das adequações à pandemia (A1, A7, A9, A10)	"Este modelo virtual não facilita a comunicação (por diversas razões), mas os obstáculos foram ultrapassados com sucesso e as aulas decorreram normalmente." (A9)

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Transferência da aprendizagem	Aplicação no percurso académico (A6)	"Sinto também que esta UC veio acrescentar muita informação que me será útil no restante percurso académico"
	Aplicação em trabalhos futuros (A3, A4, A6)	"(...) deu-nos uma visão geral (...) de como podem ser tratados e analisados os dados para depois produzir um artigo científico." (A4)

3.5 Importância da UC no 2.º ciclo em PE

Neste tópico emergiram três categorias: Aspetos valorativos, Processo de ensino-aprendizagem e Transferência da Aprendizagem (ver Tabela 5). Relativamente à primeira, é patente numa parte significativa de alunos uma perceção da importância da UC, sendo que três alunos recomendam um contacto mais precoce com a IQ, designadamente na licenciatura. Além destas, é de notar que, à exceção da subcategoria Aprendizagem de conhecimentos e competências, as quatro subcategorias identificadas têm uma presença residual nas narrativas.

Tabela 5. Categorias e subcategorias para o tópico Importância da UC no 2.º ciclo em PE.

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
Aspetos valorativos	Perceção de importância/mais valia (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8)	"Esta metodologia é importante na formação do Psicólogo, porque dá uma visão mais abrangente sobre como a ciência é realizada" (A7)
	Recomendação da iniciação na licenciatura (A1, A3, A9)	"(...) esta UC (...) deveria ser mais explorada ao longo da nossa formação académica, nomeadamente na licenciatura." (A3)
Processo de ensino-aprendizagem	Aprendizagem de conhecimentos e competências (A2, A5, A9, A10)	"(...) compreendo atualmente que se trata igualmente de uma investigação científica, mas que visa chegar a um conhecimento mais profundo e com mais significado face às vivências do sujeito e dos fenómenos que analisa." (A5)
	Prática pedagógicas (A2)	"Ainda gostaria de referir que os trabalhos realizados nesta UC foram de extrema importância (...)"
	Desmistificação de crenças (A5)	"(...) é uma mais valia esta UC, pois contribui também para a desconstrução de crenças, que muitas das vezes, estão enraizadas [sic], de que esta metodologia não é tão científica com as outras."
Transferência da aprendizagem	Suporte à tomada de decisão (A6, A7)	"(...) é importante termos conhecimento sobre os métodos quantitativos e qualitativos para podermos escolher a abordagem mais correta para realizarmos uma investigação." (A7)
	Aplicação na dissertação (A1, A3)	"(...) sem dúvida que poder estudá-la num ano em que iremos realizar a tese ajuda imenso a

Categoria	Subcategoria (frequência)	Extratos das narrativas
		poder considerar todas as nossas hipóteses de investigação antes de avançar." (A1)

4. Discussão

4.1 Perceção sobre a MQ

As perceções dos alunos sobre a MQ evidenciam-se em três tópicos, que passamos a explicar:

- a) A Caracterização da MQ, verificando-se que os alunos revelam conhecimentos sobre aspetos importantes. Assiste-se, nesse sentido, à apreensão do Propósito da IQ, revelando a sua pertinência para explorar, descrever, compreender e interpretar a realidade em estudo. Além disso, reconhecem um Pressuposto metodológico diferenciado, em comparação à metodologia quantitativa, nomeadamente pela lógica indutiva, a forma de recolha de dados, o número reduzido de participantes, a análise de dados e os resultados. Acresce a consciencialização dos alunos sobre a Dimensão do fenómeno a estudar assente, tipicamente, numa perspetiva idiográfica.
- b) A Importância da MQ, justificada pelos alunos através do Propósito da investigação, dado permitir descrever e compreender, dando contributo à ciência. Reconhecem ainda a importância da perspetiva idiográfica, destacando também, associado ao Pressuposto epistemológico, a proximidade do investigador.
- c) A Importância da MQ na Psicologia, tópico onde referem aspetos relacionados com o Propósito da investigação, nomeadamente o permitir descrever, compreender, interpretar e contribuir para a ciência, referindo ainda a perspetiva idiográfica na Dimensão do fenómeno.

De uma forma geral, os alunos reconhecem a MQ como forma de fazer ciência, valorizando o seu contributo na compreensão aprofundada do tema em estudo, estando em consonância com o seu reconhecimento recente (APA, 2020). Este facto parece promissor pois será de esperar que estes alunos se mostrem sensibilizados para realizar e consultar MQ no seu futuro académico e profissional e serem atores de mudança social (Gough & Lyons, 2016), aparecendo a PE como um campo de atuação "privilegiado" para a MQ (Nolen, 2020).

Este grupo parece ter compreendido a essência da MQ em termos de assunções filosóficas que pressupõem a sua realização (Creswell, 2007; Merriam, 1998).

5. Apreciação da UC

A apreciação dos alunos sobre a UC pode ser conhecida a partir de dois tópicos:

- a) A Experiência da UC, verificando-se que os alunos destacam, em relação ao Processo ensino-aprendizagem, a aprendizagem de conhecimentos e competências e as práticas pedagógicas adotadas para a sua concretização. Manifestam ainda uma apreciação global positiva da UC, referindo as adequações efetuadas no contexto de ensino-aprendizagem devido à COVID-19, bem como o contributo da UC para a desmistificação de crenças que tinham sobre a MQ. No que se refere aos aspetos motivacionais, os alunos viram cumpridas as suas expectativas sobre a UC.
- b) A Importância da UC no 2.º ciclo em PE revelou-se um tópico onde os alunos valorizaram a existência da UC no curso que frequentavam, de tal forma que alguns alunos sugerem o ensino de MQ mais cedo, ou seja, no 1.º ciclo em Psicologia.

Destaca-se, ainda, a referência ao Processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a Aprendizagem de conhecimentos e competências.

Este grupo de alunos parece ter tido uma experiência gratificante na UC de MI e, apesar da situação excecional vivenciada, devido à pandemia por COVID-19, permitiu o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a MQ como verificado noutros trabalhos (Antunes, 2017).

De facto, o ensino e a aprendizagem de MQ são uma preocupação manifestada nalguns estudos (Antunes, 2017; Boström, 2019; Danquah, 2017; Wiggins et al., 2016). No caso concreto, parece-nos positiva a existência de uma UC obrigatória dedicada à MQ, integrada no plano curricular do curso. Não obstante, o desafio dos conteúdos programáticos e da lecionação mantêm-se (Gibson & Sullivan, 2012), bem como a necessidade de atualização permanente do(s) docente(s), numa lógica de ser(em) mais “educados metodologicamente” (Nolen, 2020), explorando a pluralidade de opções metodológicas, nomeadamente na PE (Meyer e Schutz, 2020).

6. Conclusões

O presente trabalho permitiu conhecer as perceções de um grupo de alunos de mestrado em PE sobre a MQ e a sua opinião sobre uma UC de MI frequentada. Além disso, é um trabalho que traduz não só a importância da IQ, mas também alerta para a formação dos futuros investigadores, pois parece pertinente acautelar o ensino académico de IQ como parte integrante da estrutura curricular.

Este trabalho constitui a segunda fase de um trabalho anterior (Antunes & Araújo, 2020) e duas considerações podem ser adiantadas. Uma, relativa à recolha de dados, ou seja, a apresentação da narrativa com tópicos orientadores poderá ter focado mais os alunos e inibido outras ideias, ainda que em trabalho anterior (Antunes & Araújo, 2020), e neste, não pareça ter acontecido. Outra, referente à decisão tomada de analisar os dados recolhidos no segundo momento, sem comparação dos resultados das duas fases. Assim, num trabalho futuro poderá efetuar-se essa comparação, procurando perceber a evolução do grupo de alunos ao longo do semestre.

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 e do projeto do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação do Instituto Politécnico do Porto) com a referência UIDB/00317/2020.

7. Referências

- Antunes, A. P. (2017). Formação académica em metodologia qualitativa: Prática pedagógica em Psicologia da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 147-161. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.10>
- Antunes, A. P., & Araújo, S. B. (2020). Aprender metodologia qualitativa em Psicologia da Educação: Perceções e expectativas de alunos de mestrado. In S. O. Sá, F. Freitas, P. A. Castro, M. G. Sanmamed & A. P. Costa (Eds.), *New Trends in Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 602-615). Ludomedia. doi: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.602-615>
- American Psychological Association (2020). Publication manual of the American Psychological Association. (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Boström, P. K. (2019). In search of themes: Keys to teaching qualitative analysis in higher education. *The Qualitative Report*, 24(5), 1001-1011.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss5/5>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). SAGE Publications.
- Danquah, A. N. (2017). Teaching qualitative research: A successful pilot of an innovative approach. *Psychology Teaching Review*, 23(2), 69-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160262.pdf>
- 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>
- Gough, B., & Lyons, A. (2016). The future of qualitative research in Psychology: Accentuating the positive. *Integr Psych Behav*, 50, 234-243. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9320-8>
- Meyer, D. K., & Schutz, P. A. (2020). Why talk about qualitative and mixed methods in educational psychology? Introduction to special issue. *Educational Psychologist*, 55(4), 193-196.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1796671>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Murray, M. (2019). Some thoughts on qualitative research in psychology in Europe. *Qualitative Research in Psychology*, 16(3), 508-512. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1605279>
- Nolen, S. B. (2020). Challenging research norms in educational psychology. *Educational Psychologist*, 55(4), 267-272. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1810043>
- Wiggins, S., Gordon-Finlayson, A., Becker, S., & Sullivan, C. (2016). Qualitative undergraduate project supervision in psychology: Current practices and support needs of supervisors across North East England and Scotland. *Qualitative Research in Psychology*, 13(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1075641>

Vicissitudes das experiências estudantis no regime de ciclos da UFBA

Caio Cezar Feitosa¹, Renata Meira Vêras¹ e Sônia Maria Rocha Sampaio¹

¹Universidade Federal da Bahia, Brasil | feitosacaiocesar@gmail.com; renatameiraveras@gmail.com; sonia.sampaio@terra.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-3361-2025>; <https://orcid.org/0000-0002-1681-1401>; <https://orcid.org/0000-0001-9893-2321>.

Resumo: A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi uma das instituições brasileiras que adotaram parcialmente uma nova arquitetura universitária, o regime de ciclos e os Bacharelados Interdisciplinares. Desde então uma série de estudos tem sido desenvolvidos para acompanhar a implementação e o funcionamento desta inovação curricular na universidade. A presente investigação objetivou compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no transcurso da sua escolarização no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). O método qualitativo foi escolhido para esta investigação pois privilegia os processos sociais e permitiu assim capturar os significados atribuídos pelos discentes a experiência universitária. Foram realizadas entrevistas narrativas com 14 estudantes egressos do BIS acerca do transcurso da escolarização no primeiro ciclo e destas narrativas estudantis resgataram-se as passagens que os discentes apontaram os desafios vivenciados. Para organização e auxílio na análise de conteúdo categorial temática utilizou-se o Software Open Logos que permitiu uma análise transversal das entrevistas por meio da codificação do texto e posterior categorização. Os resultados foram organizados em três categorias: a primeira trata das relações entre os estudantes do BIS que é marcada pela competitividade e a não construção de vínculos, outra dificuldade narrada pelos estudantes é a falta de apoio pedagógico, ausência de áreas de concentração e de componentes curriculares no turno noturno. Por fim a última categoria retrata os preconceitos e constrangimentos que estudantes do BIS enfrentaram em espaços conservadores da universidade. Conclui-se que é necessário propor um acompanhamento pedagógico aos estudantes sem que isso recaia na tutela estudantil, assim como buscar as instâncias centrais da universidade para coibir as situações de preconceito e constrangimento vivenciadas pelos estudantes para assim preservar o ambiente pedagógico e democrático que deve habitar as universidades.

Palavras-chave: Universidade; Regime de Ciclos; Bacharelados Interdisciplinares; Vida Estudantil; Narrativas.

Vicissitudes of Student Experiences in the UFBA Cycle Regime

Abstract: The Federal University of Bahia (UFBA) was one of the Brazilian institutions that partially adopted a new university architecture, the cycle system and the interdisciplinary baccalaureate. Since then, several studies have been developed to follow up the implementation and operation of this curricular innovation at the university. The present investigation aimed to understand the difficulties faced by students throughout their schooling at the Interdisciplinary Bachelor of Health (IBH). The qualitative method was chosen for this investigation because focus on social processes and, thus, allows capturing the meanings attributed by students to the university experience. Narrative interviews were conducted with 14 IBH students about the schooling trajectory of the first cycle, from these student narratives, the excerpts in which the students pointed out the challenges experienced were rescued. For organization and assistance in the analysis of thematic categorical content, the Open Logos Software was used, which allowed a cross-sectional analysis of the interviews through coding and later categorization. The results were organized into three categories: the first deals with the relations between IBH students, which is marked by competitiveness and by not building bonds, another difficulty mentioned by the students is the lack of pedagogical support, absence of concentration areas and components curriculum in the night shift. Finally, the last category portrays the prejudices and constraints that IBH students face in the conservative spaces of the university. We concluded that it is necessary to propose a pedagogical assistance to the students without falling into the tutelage of the student, as well as seeking the central instances of the university to curb the situations of prejudice and embarrassment experienced by the students in order to preserve the pedagogical and democratic environment in that universities must live.

Keywords: University; Cycle System; Interdisciplinary Bachelor's Degrees; Student Life; Narratives.

1. Introdução

O início do século XXI trouxe mudanças para a educação superior brasileira, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) recuperaram o orçamento das instituições públicas, promoveram a criação e expansão da rede universitária com o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como instituíram programas acesso e financiamento estudantil a instituições privadas de ensino (Santos & Almeida Filho, 2012). Nesse contexto, surge uma nova modalidade de graduação, os Bacharelados Interdisciplinares (BI); inicialmente implantados na Universidade Federal do ABC paulista, o número de cursos tem crescido: em 2017 foram identificadas 66 graduações desta natureza em funcionamento no Brasil (Oliveira, Ferreira & Barroso, 2021).

Os BI surgiram como parte de uma nova arquitetura universitária, o regime de ciclos. Este arranjo institucional já implantado no sistema educacional estadunidense e europeu, visa promover uma educação geral em primeiro ciclo evitando assim a profissionalização precoce, estimulando a formação interdisciplinar e o enriquecimento cultural dos estudantes. Após esta primeira etapa de formação os estudantes se direcionam para a formação profissionalizante (segundo ciclo) e/ou à pós-graduação (terceiro ciclo) (Santos & Almeida Filho, 2012).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresentou uma proposta ao REUNI, mas não conseguiu a implantação do regime de ciclos para toda instituição. A proposta inicial, na qual o BI era a única forma de acesso ao ensino universitário não foi aceita pela comunidade e com isso criou-se uma nova unidade acadêmica, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) que abriga os BI ofertados em quatro áreas do conhecimento: Artes, Ciência & Tecnologia, Humanidades e Saúde. A formação nos BI privilegia a flexibilidade curricular, a construção da autonomia e a articulação dos saberes, sendo que dois terços da sua matriz curricular é formada por Componentes Curriculares (CC) que são de escolha dos estudantes (Pimentel, Rubim, Bastos, Embiruçu, Marinho, Nery, Pontes & Almeida Filho, 2008).

Após a formação geral há um processo seletivo interno no qual 20% das vagas dos cursos tradicionais são reservadas para os egressos dos BI. A migração dos BI para os cursos tradicionais é baseado no coeficiente de rendimento dos estudantes (UFBA, 2008). Desde o ingresso das primeiras turmas em 2009 até 2018, 2.804 estudantes já concluíram os BI e 86% continuaram seus estudos no 2º ciclo de formação, nos chamados Cursos de Progressão Linear (CPL), os cursos tradicionais da UFBA (IHAC, 2018).

A experiência do regime de ciclos tem provocado interesse de pesquisadores que indicam em seus estudos as dificuldades institucionais e burocráticas que os BI têm enfrentado na UFBA, seja com os sistemas de informação que creditam e integram os currículos da universidade assim como a dificuldade do IHAC em garantir vagas em CC dos demais institutos (Almeida, 2018; Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas & Alencar, 2015). Além disso, estudos com os ingressantes tem apontado que uma das principais motivações da escolha pelos BI é a possibilidade de acessar os cursos tradicionais no 2º ciclo, principalmente aqueles de alto prestígio como Direito, Engenharias, Odontologia e Medicina. No caso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), foco da presente investigação, isso tem apresentado para a instituição situações de grande complexidade, sejam eles de natureza relacional entre os estudantes ou jurídicos, ambos relacionados com a disputa por uma vaga em Medicina no 2º ciclo de formação (Véras & Baptista, 2019).

Nenhuma pesquisa até aqui, entretanto, acompanhou a formação estudantil durante o BIS para mapear as dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes durante o primeiro ciclo. Diante disso, cabe indagarmos sobre a natureza dessas dificuldades e como os estudantes têm lidado com esses obstáculos? Consideramos que a experiência do BIS e do regime de ciclos na UFBA ainda é recente e, por isso, estudos com foco na compreensão das dificuldades e entraves auxiliarão a proposição de futuros aperfeiçoamentos curriculares dessa nova modalidade de graduação do ensino superior brasileiro. O objetivo desta pesquisa foi compreender as dificuldades dos estudantes no transcurso da sua formação universitária no BIS.

2. Metodologia

A estratégia metodológica escolhida para esta investigação foi a qualitativa, este campo de estudos não é homogêneo, sendo conformado por diversas posições epistemológicas, contudo as pesquisas qualitativas privilegiam os processos sociais, as intencionalidades e significados que são conferidos pelos atores sociais as suas experiências (Denzin & Lincoln, 2006). Como o objetivo desta investigação foi compreender as dificuldades de um grupo de estudantes o método qualitativo nos pareceu adequado pois permitiu assim descrever e interpretar as agruras que surgiram no cotidiano dos discentes.

Foram convidados a participar desse estudo, estudantes egressos do BIS que continuaram seus estudos no 2º ciclo de formação em cursos profissionais da saúde. Portanto, todos os informantes são egressos, já tendo passado pelo primeiro ciclo de formação sendo capazes assim de relatar suas experiências no curso interdisciplinar.

A técnica utilizada para a produção de dados foi a Entrevista Narrativa (EN). As EN são entrevistas não estruturadas e em profundidade que visam recuperar de maneira retrospectiva os acontecimentos da vida dos sujeitos narradores, neste caso, o entrevistador solicitou que os informantes descrevessem *as experiências no BIS desde a chegada até a migração para o CPL*. Desta forma os estudantes puderam relatar a sequência de eventos ocorridos como também descreveram as emoções, os obstáculos e os aprendizados que obtiveram no primeiro ciclo (Jovchelovitch & Bauer, 2010).

As EN foram realizadas através de vídeo chamadas no programa Zoom em função do distanciamento social exigido pela pandemia da sars-cov-2. O número de discentes entrevistados foram 14 e estes estão inseridos em nove graduações profissionais da saúde: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Saúde Coletiva, Biotecnologia, Farmácia, Psicologia e Medicina Veterinária. A composição deste grupo de interlocutores diversificado objetivou capturar os diversos modos de construção dos percursos formativos e as variadas inserções na universidade decorrentes disso, sendo possível assim identificar as contribuições e as dificuldades que os estudantes vivenciaram no primeiro ciclo de maneira abrangente com vistas a mapear o maior número de transitos universitários possíveis.

Para organização e auxílio na análise de dados adotamos um *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS)* com vistas a um melhor aproveitamento do material empírico e maior acurácia da análise. O software adotado foi openLogos: trata-se de um utilitário livre desenvolvido pelo professor e pesquisador brasileiro Kenneth Rochel de Camargo Jr¹. Este programa possibilita que os pesquisadores tabulem a frequência de palavras produzindo assim análises lexicais bem como permite a codificação e extração de segmentos de textos. Sendo assim, utilizamos a segunda função mencionada para produzir uma análise de conteúdo categorial temática com base nos pressupostos de Laurence Bardin (2011). Este tipo de análise caracteriza-se pelo desmembramento do texto em unidades temáticas que serão reagrupadas por afinidade semântica (Bardin, 2011). O Open Logos permitiu que nós desenvolvêssemos todas as etapas da análise categorial temática, tanto a exploração do material por meio da criação códigos para etiquetar os segmentos de texto selecionados como também o agrupamento das unidades temáticas com o mesmo código, produzindo assim três categorias temáticas: a primeira delas descreve as dificuldades de relacionamento e os sentimentos produzidos entre os colegas de curso, a segunda trata sobre os entraves da organização acadêmica do curso na vivência estudantil e última discute as dificuldades de acolhimento enfrentadas pelos discentes do BIS nos demais espaços universitários.

Para a discussão dos dados os entrevistados foram identificados com nomes de deusas e deuses gregos, na intenção de preservar o sigilo sobre sua identidade. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA, parecer 4.209.545 CEP/UFBA.

¹ Software livre e aberto, desenvolvido no Brasil por Kenneth Rochel Camargo Júnior. Disponível em: <http://openlogos.sourceforge.net/>

3. Resultados e Discussão

As categorias temáticas que emergiram após a análise mediada pelo software OpenLogos dizem respeito ao relacionamento entre os estudantes, à organização acadêmica do curso e recepção dos discentes do BIS nas demais unidades acadêmicas (Ver quadro 1).

Quadro 1. Categorias Temáticas sobre os desafios da experiência no BIS

3.1 Relacionamento entre os estudantes do BIS

3.2 Organização acadêmica do curso interdisciplinar

3.3 Recepção dos estudantes nas diferentes unidades acadêmicas

3.1 Relacionamento entre os Estudantes do BIS

A experiência estudantil na universidade não é vivenciada de forma individual mas sim, estabelecendo relações sociais com o resto da comunidade acadêmica: os professores, os servidores técnico-administrativos e, principalmente, com os demais estudantes. É esperado que, ao longo deste período, os estudantes socializem com os demais colegas e estabeleçam vínculos afetivos, educativos e laborais estabelecendo assim solidariedade social, cooperação e uma identidade compartilhada: a de ser um estudante universitário. Entretanto, a experiência no BIS foi marcada pela não efetivação desses vínculos entre as nossas interlocutoras, Atenas e Éos:

Então aquilo que eu não curti no BI que era essa troca e tal com as pessoas da mesma turma, e engenharia isso era muito forte pra mim, em biotec eu também não tenho, não porque o curso não tenha, mas porque eu já entrei no meio, acaba que eu pego matérias com pessoas sempre diferentes e isso me traz uma sensação... tipo por exemplo, eu não estou em nenhum grupo tipo, primeiro semestre, segundo semestre e etc..eu não estou em nenhum deles, não faço parte de nenhuma turma, então acaba que eu fico mais fechadinha no meu mundo em biotec também. Esse fato de não ter turma, me incomoda, me sinto meio alheia no que acontece na universidade (Atenas)

Atenas tem uma trajetória longa dentro da universidade. Inicialmente cursou engenharia, abandonou e decidiu ingressar no BIS. Comparando essas experiências, ela percebe não ter estabelecido relações com os colegas do BIS na mesma intensidade que ela teve na engenharia, ou seja, Atenas apontou que não socializou com os estudantes da graduação interdisciplinar, nem quando realizou a passagem para o segundo ciclo de formação. A estudante descreve não possuir vínculos com os estudantes de Biotecnologia por não ter acompanhado uma única turma, o que provocou sentimentos de solidão e alheamento.

Sentir-se integrado à instituição e ao curso escolhido é um fator positivo para a permanência e o sucesso acadêmico. O sentimento de não pertencimento contribui para o baixo engajamento e o eventual abandono (Vitória, Casartelli, Rigo & Costa, 2018). Da mesma forma que Atenas, Éos aponta a solidão no seu percurso no BIS:

É a questão de eu querer odonto *dificultou um pouco essas amizades porque eu não pegava matéria com ninguém porque dificilmente as pessoas querem odonto, a maioria opta por medicina* e aí sempre busca matérias por maior score ou matérias mais fáceis e eu não, eu sempre pegava matérias em odonto e aí eu só conheci uma menina que queria odonto também, *foi quem esteve ao meu lado assim do meio pro final*, mas como ela entrou antes, ela acabou se formando primeiro; *aí, no final, eu acabei ficando sozinha no curso o que foi ruim na época, porque eu me sentia sozinha na unviersidade sabe?* (Éos)

Éos aponta que a maioria dos colegas desejavam migrar para Medicina e por isso buscavam CC considerados fáceis para atingirem altos CR e assim disputarem as vagas destinadas a este curso na migração BIS/CPL. Desta forma, ela que desejava outra graduação acabou solitária em seu percurso. Éos narra que esse sentimento se acentuava quando tinha que transitar entre diferentes campus universitários. Em relação a disputa de altos CR para disputa das vagas para Medicina, outro sentimento se manifesta, a competitividade.

Só que tem um ponto negativo que me deixa muito mal em falar para as pessoas e, às vezes, eu fico até assim de falar, *que é a competitividade* que eu acho que foi um curso meio que...não gosto de falar... doentio, mas *meio que desvantajoso no sentido de saúde mental para o estudante, porque é um curso que mesmo que você não queira, você tá embutido num sistema de competitividade* alí da nota e acaba que você acaba *desestruturando vários de seus princípios*, então essa é a parte negativa do BI, e eu não sei se existe hoje mas eu acredito que isso está bem pior né? Por conta da concorrência mesmo que deve tá maior também e aí é isso (Hermes).

Hermes descreveu a competitividade que é estabelecida por conta da disputa pelas 32 vagas destinadas ao curso de Medicina na passagem do primeiro para o segundo ciclo de formação. Pesquisas como a de Pimentel (2017) e Vêras & Baptista (2019) apresentam como resultados que uma forte motivação para o ingresso no BIS é a possibilidade de disputar uma vaga no curso médico. Entretanto, o nosso informante naturaliza essa competição como se fosse algo imanente da graduação interdisciplinar, como se o curso estimulasse ou propusesse que todos os discentes entrassem em conflito por conta das vagas em Medicina, quando na verdade este fenômeno, o ingresso neste curso de alto prestígio, extrapola o BIS.

O não pertencer a uma única turma, parece ser um aspecto da vida universitária no regime de ciclos da UFBA. Os estudantes no primeiro ciclo têm uma série de CC optativos que podem ser cumpridos em diferentes turmas e unidades acadêmicas da UFBA que podem ser aproveitados na formação subsequente, o curso profisisonal . No Projeto Político Pedagógico dos BI essa possibilidade de construção do próprio percuso formativo visa articular as diferentes áreas do conhecimento bem como desenvolver a autonomia do discente (Pimentel, Rubim, Bastos, Embiruçu, Marinho, Nery, Pontes & Almeida Filho, 2008). Entretanto, os informantes desta pesquisa apontaram que isso pode produzir também sentimentos de solidão e de não pertencimento.

3.2 Organização Acadêmica do Curso Interdisciplinar

Outra dificuldade que emergiu nas narrativas estudantis sobre a experiência no BIS está relacionada com a organização acadêmica do curso. Alguns informantes apontaram a dificuldade em encontrar CC no turno noturno e outros sentiram falta de um amparo pedagógico. Em relação à disponibilidade de CC, Horas e Héstia afirmam:

Foi assim um pouco complicado, porque essa ilusão da UFBA de *ter curso noturno, é uma ilusão* mesmo porque chega um momento que você tem que pegar matéria de dia, eu sou do BI diurno e tem o BI noturno também né? Teve semestre mesmo que eu tinha aula de 7:00 da manhã às 20h20 da noite, uma aula de manhã, uma aula de tarde e outra aula a noite e aí fica inviável né? (Horas)

Eu já tinha percebido que *quem pega matéria só a noite ele acaba não tendo tantas opções*, ele tem opções ali naquele lixão sempre tinha muitas coisas, acaba que *os cursos que são exclusivamente diurnos você não consegue pegar matéria, Odontologia* por exemplo, você dificilmente vai conseguir alguma matéria a noite (Héstia).

As estudantes apontam que a disponibilidade de CC no turno noturno é inferior quando comparado aos turnos vespertinos e matutinos, entretanto o BIS oferece anualmente no SiSU o dobro de vagas no turno noturno (200) em relação ao diurno (100). Embora pareça um ponto técnico e burocrático, e em parte é, a extensiva oferta de CC em um curso que mais de 60% da sua carga horária é optativa é fundamental para efetivação da formação estudantil e da sua proposta curricular: a interdisciplinaridade, articulação de saberes e a vivência do espaço universitário. Portanto, a dificuldade enfrentada por essas estudantes impactou de certa forma na construção dos seus percursos formativos.

Vale salientar que a expansão que o ensino superior público passou por conta do REUNI visou também a ampliação de vagas e cursos noturnos, com o intento de incluir estudantes trabalhadores na educação superior pública, entretanto, ainda há menos opções de disciplinas para os estudantes do turno noturno, deixando os mesmos a mercê do lixão como Héstia relatou. O lixão é uma expressão que caracteriza o último momento de matrícula da UFBA, são vagas que sobram nos diversos CC da universidade, elas são disponibilizadas após a matrícula dos grupos prioritários nestes CC, portanto não há uma previsão de quais CC estarão presentes nesta etapa e nem quantas vagas, o que deixa os estudantes inseguros e excluídos de certas disciplinas por falta de vagas. Ademais, os cursos de graduação em saúde ainda são em sua maioria diurnos na UFBA, o que impossibilita que estudantes do BIS noturno curssem CC destes cursos profissionais como também foi mencionado por Héstia. Além disso, Ares menciona a ausência de Áreas de Concentração (AC):

Eu acho que o BI *ainda deixou a desejar no seu processo de organização interna*, principalmente por *não ter uma forma de organização que nos permita ter áreas de concentração*, que nos permita *ser direcionado* a pegar matérias específicas de um curso que a gente se identifique e isso eu senti falta (Ares).

AC são um conjunto de CC que circunscrevem a formação dos estudantes de maneira mais aprofundada a uma temática de caráter profissionalizante ou não, possibilitando assim que os discentes se aproximem de uma área e concluam um bloco mais homogêneo de CC antes da passagem para o segundo ciclo de formação (Pimentel, Rubim, Bastos, Embiruçu, Marinho, Nery, Pontes & Almeida Filho, 2008). Ares gostaria de ter opções de AC viabilizando assim uma aproximação mais sistematizada a um dado curso profissional, assim se sentiria mais direcionado em sua escolha do curso profissional. Da mesma forma, este sentimento de ausência de direcionamento foi levantado por Mnemósine:

A gente fica muito ao Deus dará sabe? A gente fica muito perdido às vezes, a gente não tem um apoio tão forte, pelo menos na minha época não tinha, a gente não tinha um direcionamento, *quando eu já estava pra sair começou a fazer as reuniões com os alunos pra direcionar ele, eu até esqueci o nome, alguma coisa lá acadêmica*, e era pra tentar olhar sua grade e lhe ajudar (Mnemósine).

Mnemósine sente falta de um apoio pedagógico, o que a fez se sentir solta e perdida durante a graduação. Cada vez mais a universidade tem sido solicitada a pensar sua pedagogia, seja pela proposição de novos modelos de formação, a chegada de novos públicos a instituição, como também pelas novas formas de mediação do ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento que estão disponíveis (Carneiro & Sampaio, 2011).

3.3 Recepção dos Estudantes nas Diferentes Unidades Acadêmicas

A última categoria temática tem relação com a recepção dos estudantes do BIS nas diferentes unidades acadêmicas da UFBA. Os estudantes que acessam a universidade pelo modelo de ciclos, precisam desbravar a universidade para assim concluírem seu primeiro ciclo de formação. Ou seja, os estudantes do BIS transitam por toda a universidade para experienciar o espaço universitário e não cursam apenas os CC ou atividades acadêmicas de um único instituto como funciona as formações nos regimes tradicionais de formação. Entretanto, a implantação do regime de ciclos na UFBA foi parcial e não pacífica, o que gerou má recepção, preconceito e constrangimento em relação aos estudantes do BIS nos espaços conservadores da universidade (Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas & Alencar, 2015). Acerca disso, Deméter conta uma situação que viveu:

Eu lembro que no terceiro semestre eu tentei pegar uma *matéria em med* e fui expulsa, *expulsa literalmente da sala*, não sei se isso existe ainda, mas antigamente dava pra saber que curso a pessoa era, acho que puxa né? Enfim, e viu que eu era do BI, era fisiologia e a *professora disse que não era matéria pra gente*, no caso, só tinha eu do BI no dia da aula, no primeiro dia de aula, e eu fui convidada a sair da sala, nem tive o primeiro contato. Foi um dia muto terrível, eu comecei a ter aversão a pegar matéria sozinha por causa disso (Demeter).

Este relato demonstra que a universidade é um terreno de disputa e que estas podem ser antipedagógicas visto que a docente prefere retirar uma estudante de sala por acreditar que a sua disciplina não é feita ou destinada a um estudante. Este constrangimento trouxe consequências emocionais para Deméter, ela retrata este dia como terrível, e depois disso preferiu não pegar disciplinas sem outros estudantes do BIS. Ainda sobre o preconceito de alguns docentes da UFBA, Zeus relata:

Eu passei por situações com professores em que eu ouvi tipo: vocês são o que? *BI é o que? Por que vocês pegaram minha matéria?* Eu ouvi muito isso. Eu já ouvi professores que tentavam incluir a gente como incapaz: *“a gente vai fazer isso, e aí o BI tá entendendo?”* porque exclusivamente nós não estaríamos entendendo? A gente sempre *sentava junto porque existe uma relação de irmandade*, entre as pessoas do curso, as pessoas se ajudam e se apoiam, porque a base do curso também é muito isso (Zeus).

Segundo Zeus, os estudantes sempre sentavam juntos para se protegerem de constrangimentos, o que aponta para construção de redes de apoio e proteção entre os discentes. Ele aponta que alguns professores questionavam a capacidade cognitiva dos discentes que acessaram a UFBA pelo regime de ciclos. A adesão da UFBA ao REUNI e a criação dos BI trouxe este questionamento sobre a qualidade dos estudantes que ingresariam na universidade, entretanto, esta posição é conservadora pois é a favor de um modelo de formação universitária do século XIX produzido na França napoleônica (Almeida Filho, 2016), como também é elitista já que defende um certo exclusivismo a educação terciária.

Há ainda um outro elemento que compõe o preconceito com os estudantes dos BI, a meritocracia, o surgimento dos BI trouxe mais uma modalidade de acesso a UFBA e com isso os setores conservadores da universidade bem como da iniciativa privada de escolas e cursos pré-vestibulares que lucram com os exames de seleção pontuais questionaram a existência do regime de ciclos, visto que no regime de ciclos adota outros critérios para acesso aos cursos profissionais inclusive os de alto prestígio social. Este elemento é evidente no relato de Hermes:

Sempre nas discussões iniciais das primeiras semanas de aula tinha a questão dos BI e de *alguns professores de medicina que eram contra o ingresso de estudantes de BI no curso de medicina*, só que assim eram coisas que como eu era calouro eu não ficava discutindo muito mas chegava um momento que a gente se incomodava um pouco e falava até que hoje assim, eu estou no 9º semestre e quase não se fala dessa questão de discriminação, e quem entra por vestibular ou por BI, mas era uma coisa bem latente assim quando eu entrei. Não me incomodava tanto mas com o tempo acabou me incomodando (Hermes).

De acordo com Hermes havia uma discriminação entre os que acessavam o curso de Medicina pelo BIS e não pelo processo seletivo tradicional que era o vestibular. Nos parece que a fonte desse preconceito é a ideologia meritocrática que atribui unicamente aos esforços dos sujeitos os motivos dos seus sucessos e conquistas ignorando as desigualdades e os repertórios sociais e geracionais que os indivíduos possuem (Cardoso, 2015). Inferimos que esses professores de Medicina mencionados por Hermes questionavam o direito dos egressos do BIS cursarem esta graduação de alto prestígio por não terem se “esforçado” ou “exaurido” suficientemente num processo seletivo pontual, aplicando assim a ideologia meritocrática na educação.

4. Considerações Finais

Por meio da análise qualitativa e das categorias temáticas construídas no Software OpenLogos foi possível mapear e compreender os desafios enfrentados pelos estudantes nesta inovação curricular no ensino superior brasileiro que é o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

As narrativas sublinharam que os estudantes possuem dificuldades em estabelecer vínculos com os colegas de curso visto que eles não pertencem a uma única turma e por conta do clima de competição instaurado pelas vagas no curso de Medicina no 2º ciclo. Os discentes apontaram que muitas vezes sentem-se sem amparo pedagógico durante o curso, isso nos parece ser um ponto importante a ser pensado visto que a autonomia estudantil não pode se confundir com a ausência de suporte pedagógico, portanto o colegiado do BIS precisa criar formas de suporte e acompanhamento que não caiam no controle e/ou tutela. A oferta de CC foi um entrave também nos percursos formativos, os estudantes descreveram baixa oferta no turno noturno de CC da área da saúde, o que dificulta a composição das matrizes curriculares e por consequência a conclusão do curso. Para que os BI cumpram seu ideal pedagógico, a oferta diversa de CC de diferentes áreas é fundamental.

Por fim, em relação aos constrangimentos e preconceitos que os estudantes enfrentam em alguns espaços conservadores da universidade, por serem antipedagógicos deveriam ser coibidos para dessa forma preservar o ambiente democrático e pluralista da instituição.

5. Referências

- Almeida Filho, N. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings, *Revista Lusófona de Educação*, 32, 11-30.
- Almeida Filho, N., & Santos, F.S. (2012). A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Imprensa da Universidade de Coimbra e Editora Universidade de Brasília.
- Almeida, G.S.S. (2018). A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. *Eccos- Rev. Cient.*, 47, 355-374
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Cardoso, C. (2015). Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade? Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR.
- Carneiro, A.S.C., & Sampaio, S.M.R. (2011). Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In S.M.R. Sampaio (Ed.). *Observatório da vida estudantil: primeiro estudos*: Salvador, Edufba.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed.
- IHAC [Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos]. 2018. Dados referentes à diplomação/habilitação nos Cursos de Graduação do IHAC/UFBA (2009-1 até 2018-2). Salvador: Autor.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M. W. (2010). Entrevista Narrativa. In: M.W., Bauer & G., Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*: Petrópolis, Vozes.
- Lima, M.L., Coutinho, D., Freitas, J., Dahia, I., Amazonas, O., & Alencar, H. (2015). Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: Considerações sobre a Implantação do Projeto. *Athenea Digital*, 15(1), 127-147.
- Oliveira, F.N.G., Ferreira, S.F., Barroso, L.B. (2021). Panorama dos bacharelados interdisciplinares no Brasil. *Revista de ciência e informação*, 6(1), 79-92.
- Pimentel, A., Rubim, A. A., Bastos, A. V., Embiruçu, M., Marinho, M., Nery, M., Pontes, M., & Almeida-Filho, N. *Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. 2008.
- Pimentel, A.C. (2017). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: Um novo modelo de formação acadêmica ou uma via de acesso ao curso de medicina? Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA.
- UFBA [Universidade Federal da Bahia]. 2008. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. Resolução 02/2008. Salvador: UFBA.
- Veras, R.M., Baptista, C.M. (2019). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA): Fatores de Escolha dos Estudantes Ingressos. *Psicologia & Sociedade*, 31(e1888802), 1-15.
- Vitória, M.I.C., Casartelli, A., Rigo, R.M., & Costa, P.T. (2018). Engajamento acadêmico: Desafios para Permanência do Estudante na Educação Superior. *Educação*, 41(2), 262-269.

Análise curricular do curso de medicina na perspectiva da saúde da população negra

Maria Cristina da Conceição Oliveira¹, Lenilda Austrilino¹ e Jorge Luis de Souza Riscado¹

¹Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, Brasil |
mcconceicao73@gmail.com; lenildaaustrilino@gmail.com; riscadojorgeluis@hotmail.com |
<https://orcid.org/0000-0002-4118-3283>; <https://orcid.org/0000-0002-9305-3720>;
<http://orcid.org/0000-0002-7015-0798>

Resumo: Esse estudo visa verificar a presença da temática étnico-racial no Curso de Graduação em Medicina de uma instituição pública, investigando abordagens sobre as Relações Étnico-Raciais e da Saúde da População Negra no Projeto Pedagógico e nos conteúdos, para a matriz curricular. Metodologia qualitativa, exploratória e documental, sustentada pelas recomendações das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais, da Política de Saúde Integral da População Negra e das Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina. Foi elaborada uma matriz instrumental visando organizar os dados, a partir das categorias elegíveis: Explicitação das Relações Étnico-Raciais e a Saúde da População Negra nos Fundamentos e Justificativas para a Formação Médica; Aspectos étnico-racial afro-brasileiro nos Objetivos; Habilidades e Competências; Relações Étnico-Raciais na Organização e no Conteúdo, sendo essa dividida em sete subcategorias. Os dados foram interpretados na perspectiva de análise de conteúdo. Os resultados demonstraram um silenciamento acerca das relações Étnico-Raciais na estrutura do Projeto Pedagógico no tocante aos fundamentos e justificativas, bem como, nos objetivos e competências para a formação médica. Nas abordagens dos conteúdos foram encontradas citações pontuais sobre as nosologias consideradas prevalentes na população negra como doença falciforme, diabetes mellitus, glaucoma e hipertensão arterial, para os demais assuntos não foram identificados elementos que considerem de forma explícita o viés étnico-racial ligado à Saúde da População Negra nas ementas e nos planos de disciplinas obrigatórias da graduação. Na organização do curso e na matriz curricular foram identificados aspectos potencializadores possibilitando integralizar essa temática em todos os eixos formativos do curso de forma transversal.

Palavras-chave: Currículo; Etnicidade; Saúde da População Negra; Educação Médica.

Curricular Analysis of the Medical Course from the Perspective of the Health of the Black Population

Abstract: This study aims to verify the presence of ethnic-racial themes in the Medical Graduation Course of a public institution, investigating approaches on Ethnic-Racial Relations and Health of the Black Population in the Pedagogical Project and in the contents of the curricular matrix. Qualitative, exploratory, and documentary methodology, supported by the recommendations of the Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations, the Integral Health Policy of the Black Population, and the Curriculum Guidelines for the Medicine Course. An instrumental matrix was elaborated to organize the data, from the eligible categories: explicitation of Ethnic-Racial Relations and the Health of the Black Population in the Foundations and Justifications for the Medical Formation; Afro-Brazilian ethno-racial aspects in the Goals; Skills and Skills; Ethnic-Racial Relations in Organization and Content, which is divided into seven subcategories. The data were interpreted from the perspective of content analysis. The results showed a silencing about Ethnic-Racial relations in the structure of the Pedagogical Project regarding the fundamentals and justifications, as well as in the objectives and competencies for medical training. In the content approaches, specific citations were found on the nosologies considered prevalent in the black population, such as sickle-cell disease, diabetes mellitus, glaucoma, and arterial hypertension, for the other subjects there were no elements that explicitly considered the ethnic-racial bias linked to Black population in the menus and plans of compulsory subjects of graduation. In the organization of the course and in the curriculum matrix, potential aspects were identified, making it possible to integrate this theme in all the formative axes of the course in a transversal way.

Keywords: Curriculum; Ethnicity; Health of the Black Population; Medical Education.

1. Introdução

O contexto social brasileiro é formado por uma diversidade étnico-racial e cultural, representadas pelas culturas europeia, indígena e africana, o que caracterizou a sociedade como multicultural, com predominância dos afrodescendentes, devido ao grande número de pessoas dessa descendência trazidos para o Brasil na condição de escravos. Contudo, a ideologia da identidade coletiva e única, permeada na sociedade brasileira, contribuiu fortemente para o não reconhecimento dessa heterogeneidade e da diversidade de relações existente no País (Nascimento, 2003).

As relações étnico-raciais no Brasil foram pautadas no sistema colonialista em que a hierarquia de raça levou a sobreposição da cultura branco-eurocêntrica e permitiu a invisibilidade, de maneira intencional, das demais matrizes étnicas e raciais, cujas histórias e culturas, são fatos que não se discutem, não são notados e/ou não querem fazer notar.

No caso dos afrodescendentes trazidos para o Brasil, a invisibilidade de sua história e de sua cultura, se constitui em uma das estratégias da escravidão, visando destruir a memória coletiva desse seguimento populacional e, de justificar relações étnico-raciais desiguais estabelecidas no campo econômico, sociocultural, político e racial (Munanga, 2015). No contexto atual essas desigualdades, traduziram-se em arranjos políticos e sociais que limitam oportunidades e formas de expectativa de vida da população negra (Brasil, 2013).

Questionar sobre as diferenças étnico-raciais, na contemporaneidade, é necessário, visto que cada vez mais casos de autodefinição étnica e racial, contraria a teoria de identidade coletiva única e ressalta o direito à diferença. Fato evidenciado pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, divulgado em 2010, mostrou que a população negra, composta pelos pretos e pardos, representa 50,7% da população brasileira.

A luta do movimento negro fez-se protagonista em diversas esferas, como educação, cultura, saúde, sendo que esta última contribuiu para tornar constitucional que “saúde é um direito de todos e um dever do Estado” (Brasil, 1988). A consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) levou ao norteamento de diretrizes para formação dos profissionais da saúde, de modo a adequar às perspectivas de acomodação das diversas realidades e demandas relacionadas ao momento histórico, social, econômico e cultural da sociedade (Batista e Gonçalves, 2011; Pereira e Lages, 2013).

Como norteador da formação e da prática dos agentes de saúde, o SUS tem buscado instituir políticas, nas quais busca alinhar orientações para a educação em saúde que atendam aos paradigmas emergentes, dentre as quais se encontra Política de Saúde Integral População Negra – PNSIPN (Brasil, 2013). Esta tem como objetivo a promoção e equidade em saúde, com planejamento de ações tendo em vista o maior cuidado na área da atenção à saúde desse segmento populacional, que ainda carrega nesse campo a marca das desvantagens nas condições de vida e da falta de acesso aos serviços de saúde.

Em relação às políticas educacionais, a legislação vigente, busca reunir uma série de exigências que estimula o desenvolvimento de processos de compreensão e de reconhecimento da identidade de matriz afro e afro-brasileiras de forma positiva, bem como a construção de uma ética que respeite e considere as diferenças tanto na política como nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, se destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNLER (Brasil, 2004), que orienta a inserção de conteúdos sobre a história e cultura africana em todos os níveis de ensino.

Para a formação médica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de medicina, propuseram ajustes que focalizam a necessidade de uma formação que considere a diversidade étnico-racial a partir do conhecimento sobre as realidades históricas e culturais da matriz afro-brasileira e sua influência nos processos de saúde-doença (Brasil, 2014).

Esses ajustes buscam atender, na área da educação, as demandas da população afrodescendente, no que se refere às políticas de ações afirmativas, ou seja, de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Para a formação médica, particularmente, entende-se que a educação profissional nesse campo, deve alinhar valores que possibilite ir além do exercício de uma medicina competente tecnicamente, bem como a características peculiares como: o compromisso ético e à concepção ampliada de saúde, onde cuidar é valorizar, é criar vínculo e se responsabilizar pela integralidade das ações (Gomes, 2011).

A inserção das relações étnico-raciais na perspectiva da população negra no currículo médico parece ser uma urgência, uma vez que, para esse seguimento populacional, os indicadores de saúde, quando desagregado por raça cor, têm revelado que qualidade de vida e, conseqüentemente, a saúde encontram-se abaixo, com uma significativa diferença, em alguns casos, quando comparado com outros seguimentos étnicos (Brasil, 2014).

A lacuna da temática nos currículos e programas dos cursos de formação dos profissionais médicos demonstra que, mesmo havendo legislação que disponha sobre a inclusão de estudo dessa temática no ensino superior, isso não garante sua efetividade. Segundo Monteiro (2016), “os cursos da área de saúde pouco ou nada têm feito no sentido de considerar o tema em questão como conteúdo pertinente à formação dos novos profissionais”.

Isso significa que, o fato das políticas afirmativas avançarem não garante que o reconhecimento e a implementação das mesmas sejam uma realidade. Diante desta preocupação, esse estudo teve como objetivo verificar a presença da temática étnico-racial no Curso de Graduação em Medicina. Para tal, recorreu-se à análise da estrutura do PPC, nas dimensões política e pedagógica, relacionando-as com os contextos emergentes das relações étnico-raciais na perspectiva da saúde da população negra.

2. Metodologia

Estudo documental, de caráter exploratório, numa perspectiva qualitativa, visando responder aos questionamentos: 1) as Relações Étnico-Raciais para o segmento populacional afro e afro-brasileiro estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC)? 2) Em que áreas e, em que os conteúdos da matriz curricular do curso de medicina contemplam as Relações étnico-raciais e Saúde da População Negra? 3) Quais potencialidades e desafios existem para inserção das Relações Étnico-Raciais?

A análise documental constitui uma técnica importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

O estudo em foco ateve-se à análise crítica do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em medicina da Faculdade de Medicina (FAMED) de uma IES pública do nordeste brasileiro, tomando como referência os seguintes documentos: a) Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina (Brasil, 2014); b) Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004); c) Política de Saúde Integral da População Negra (Brasil, 2009).

O PPC de medicina, versão 2013, disponível no site da FAMED está organizado em cinco capítulos. Pautando-se nas Diretrizes Curriculares para o curso de medicina instituída em 2001 e, em legislações do SUS. Foi produzido de forma coletiva por uma equipe formada por representantes do corpo docente, técnicos, discentes, a partir das necessidades de adequar o curso as demandas emergentes, as mudanças e exigências legais para a formação médica.

A análise do conteúdo do PPC buscou identificar indícios de abordagens sobre a SPN na contextualização e nas intencionalidades, tanto na dimensão política - aqui representada pelos fundamentos, justificativas, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades - quanto na dimensão pedagógica representada pela matriz curricular, composta por planos de ensino das disciplinas; objetivos de aprendizagens e conteúdo.

Para realizar a análise do PPC foi necessário inicialmente elaborar categorias e, a partir dos documentos analisados, as unidades de registro (UR) para cada categoria. Foram estabelecidas três categorias. Categoria 1: Explicitação das relações étnico raciais e a saúde da população negra, nos fundamentos e justificativa para a formação médica. Categoria 2: Aspectos étnico-racial afro-brasileiro nos objetivos, habilidades e competências. Categoria 3: relações étnico-raciais na organização e no conteúdo curricular.

Foi realizado um levantamento nos documentos de referência - DCN para o Curso de Graduação em Medicina, nas DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e na Política de Saúde da População Negra, analisando artigos e parágrafos na perspectiva de elaborar as UR e de identificar os aspectos relacionados à saúde da população negra. Em seguida, a estrutura do PPC e a matriz curricular do curso de medicina da FAMED foram analisadas, visando identificar em que áreas e conteúdos as relações étnico-raciais, para a formação médica na perspectiva da saúde da população negra, estavam contempladas.

Para a construção dos dados foi elaborada uma matriz instrumental, objetivando um norteamento para a obtenção das informações com categorias prévias, elegidas a partir do referencial teórico e descritas no quadro 1:

Tabela 1. Categorias e Subcategorias

Categoria 1- Explicitação das Relações Étnico-Raciais e a Saúde da População Negra (SPN) nos Fundamentos e Justificativas para a Formação Médica						
Elementos que consideram a abordagem ao perfil epidemiológico, condições de vida, e realidade social da PN						
Categoria 2 – Aspectos étnico-racial afro-brasileiro nos objetivos, Habilidades e Competências						
Elementos que valorizem os aspectos éticos/humanísticos considerando o viés racial para a formação médica						
Categoria 3 – Relações Étnico-Raciais na Organização e no conteúdo curricular						
Elementos que considere o viés étnico racial nos temas sobre da SPN na graduação em medicina						
Subcategorias						
Contextualização da SPN	Humanização SPN	Política de SPN	Nosologia da SPN	Semiologia atendimento da PN	Farmacologia e Perspectiva da SPN	Ética, Bioética e Espiritualidade

Os dados foram discutidos na perspectiva da análise de conteúdo, utilizando os referenciais das relações étnico-raciais e da política de saúde integral da população negra, com o propósito de escoimar, em cada texto, o núcleo emergente que atendesse aspectos objetivos e subjetivos contidos no PPP, nas dimensões política e pedagógica, buscando desvelar questões relacionadas à temática Saúde da População Negra (SPN) durante a formação.

3. Resultados

O PPC analisado apresenta uma proposta de ensino ancorada nas DCN de medicina e nas políticas de saúde do SUS. Entretanto, não foi apontado explicitamente, referencial sobre as relações étnico-raciais, nem sobre a saúde da população negra.

Para a análise dos fundamentos e justificativas para a formação médica foi considerada uma abordagem que permitisse a visibilidade do perfil epidemiológico, condições de vida, e realidade social da população negra na apresentação da realidade e a relevância do debate sobre a temática étnico-racial para o curso de medicina, descritas no Projeto Pedagógico.

Os dados encontrados no PPC pesquisado ressaltam aspectos sobre a geografia local, a epidemiologia e os dados sócio demográficos populacionais, os determinantes sociais e as necessidades de saúde. No entanto, essa apresentação é feita de forma homogênea sem nenhuma contextualização acerca das diferenças raciais e aos impactos e necessidade de saúde da população negra.

Para o ensino superior, as DCN propõem a inserção da temática racial na Atenção em Saúde, o artigo 5º descreve:

[...] o graduando será formado para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social [...] (Brasil, 2014).

Monteiro (2016) ressalta que, dentro do processo de reconhecimento dos determinantes sociais de saúde, que constituem os desafios da Saúde Pública, é preciso considerar, raça-etnia no enfrentamento das razões que determinam a produção e reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Nos dados sobre o perfil epidemiológico da população brasileira, fica evidente que a população negra ainda se encontra em considerável situação de vulnerabilidade, com condições de saúde precárias, com índices elevados no que diz respeito às doenças crônicas e infecciosas (IBGE, 2014). Essa realidade possivelmente influenciada pelo o racismo institucional, que ainda persiste “nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições” (Barbosa, 2017), dificulta a qualificação de profissionais com o propósito de minimizar essas iniquidades.

Além disso o PPC em análise menciona, entre as competências, a concepção de educação que tem a práxis como referencial, a partir de uma proposta de formação crítico-reflexiva do egresso, demonstrando o compromisso da instituição em desenvolver, não apenas competências técnicas, mas também a construção de uma sociedade baseados em princípios éticos e humanos.

Esta concepção está presente nos objetivos, quando afirmam:

Formar médicos [...] dentro dos princípios éticos e humanos (PPC, p.44).

Propiciar uma formação generalista [...] priorizando a relação médico-paciente com senso crítico, fazendo-se transformador da realidade (PPC, 44).

Propiciar diferentes cenários de ensino aprendizagem, permitindo o aluno conhecer e evidenciar contextos variados de organização social, de trabalho e de cuidados, contribuindo para a sua formação técnica, política e humanista com valores orientados para a cidadania (PPC, p.44).

Propiciar uma análise crítica permanente e dinâmica da sociedade contribuindo para as transformações exigidas (PPC, p.44).

Ter como referência o trabalho no Sistema Único de Saúde – SUS para o processo ensino aprendizagem (PPC, p.44).

Ao orientar as competências para que estejam subsidiadas por elementos que valorizem os aspectos éticos e humanísticos, fica evidente o cuidado para que o PPC seja coerente com os valores preconizados pela instituição, em construir uma sociedade mais justa e comprometida com os princípios do SUS.

O PPC apresenta nas habilidades e competências referências explícitas, quanto à preparação de profissionais para atender a questão da “diferença”, no entanto, não menciona os aspectos étnico-raciais e suas singularidades relacionadas aos afro-brasileiros, conforme descrito a seguir:

[...] capacidade de lidar com as diferenças [...] (PPC p. 61).

Desenvolver diálogo claro e coerente, considerando aspectos sócio culturais do paciente e da família [...] (PPC p. 63).

As informações descritas no documento pesquisado demonstram uma explícita intenção institucional em garantir uma formação médica voltada à cidadania, muito embora, não se tenha identificado menção à necessidade de reflexão crítica sobre o modo como as relações étnico-raciais acontecem.

Os dados evidenciados na pesquisa nacional de saúde de 2013 apontaram que as condições de saúde do negro comparadas às dos não negros, ainda são consideradas ruins demonstrando que o cuidado à saúde dessa população ainda se encontra precário (BGE, 2014). São realidades que tornam clara a necessidade de desenvolver competências e habilidades que contemplem a dimensão étnico-racial.

Para Henriques Camelo et al. (2013), a possibilidade de solução das questões de saúde encontra-se nos recursos humanos, pois através de sua influência na atenção e na terapêutica prestadas aos indivíduos e coletividade, podem ser capazes de interferir positivamente na modificação das condições de vida e de saúde da população.

A Resolução CNE/CP 01/2004 em seu artigo 5º prevê, para as relações étnico-raciais, que os conteúdos abordados devem colaborar para a correção de posturas e atitudes que implicam desrespeito e discriminação. Assim, os temas abordados sobre o processo saúde doença da PN, formação em saúde, devem servir para a reflexão e esclarecimento de relações, condutas, estilo de vida, trabalho, valores culturais. A discussão sobre a temática é também uma forma de educar para que “desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades” (BRASIL, 2013).

A organização curricular explicita a dinâmica do curso, no que se refere as disciplinas, a articulação entre elas e as atividades a serem desenvolvidas para oferecer uma formação adequada. Seguindo as DCN, a estrutura do curso de medicina deve:

Artigo 29: A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve: [...]

III - incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos (BRASIL, 2014);

IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais (BRASIL, 2014).

A operacionalização dessa dinâmica formativa, propostas para os conteúdos a serem inseridos na matriz curricular, favorece o comprometimento das instituições formadoras com um ensino baseado no respeito às diferenças étnicas, e com a PNSIPN.

As DCN orientam que se inclua a etnicidade nas anamneses, conforme previsto nos descritores da Atenção às necessidades de saúde individual, artigo 12:

I - Realização da História Clínica preve:

f) identificação dos motivos ou queixas, evitando julgamentos, considerando o contexto de vida e dos elementos biológicos, psicológicos,

socioeconômicos e a investigação de práticas culturais de cura em saúde, de matriz afro-indígena-brasileira e de outras relacionadas ao processo saúde-doença;

II - Realização do Exame Físico:

c) postura ética, respeitosa e destreza técnica na inspeção, apalpação, ausculta e percussão, com precisão na aplicação das manobras e procedimentos do exame físico geral e específico, considerando a história clínica, a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, linguístico-cultural e de pessoas com deficiência; (BRASIL, 2014)

Para verificar a presença dessa temática no conteúdo programático, foram analisadas as ementas e planos das 34 disciplinas presentes na matriz curricular do curso de medicina em estudo. Visando auxiliar a análise, 23 unidades de registro foram agrupadas em 7 subcategorias: Contextualização da Saúde da População Negra; Humanização e SPN; Política de Saúde da PN; Nosologia da SPN; semiologia e atendimento da PN; Farmacologia, perspectiva e SPN; Ética, bioética e espiritualidade.

Para estas subcategorias foram estabelecidas unidades de registros ligadas a aspectos relacionados a saúde das populações afro e afro-brasileira, bem como a cultura, determinantes sociais, condições de vida e epidemiologia na perspectiva da problematização sobre a identidade brasileira influenciada pelos arquétipos afro e afro-brasileiro. Foram consideradas também, a postura crítica e reflexiva frente às crenças, atitudes, valores discriminatórios e preconceituosos, cuidado centrado na pessoa, família ou comunidade, população livre de estereótipos, racismo e seus efeitos pessoais, interpessoais e institucionais, alteridade e a relação médico-paciente, bioética, bem como suas razões e emergência, as especificidades da saúde, compreensão e visão crítica antirracista quanto aos fatores desencadeadores e determinantes do racismo na atenção à saúde.

Além destas unidades de registro foram consideradas as doenças de condições genéticas, as doenças adquiridas pelas condições de vida desfavoráveis, as doenças agravadas pelas condições de acesso e condições fisiológicas que sofrem interferências ambientais e evoluem para doenças. Esta abordagem aparece em sua maioria, vinculadas as disciplinas Semiologia, Propedêutica, Saúde do Adulto e do Idoso, Saúde da Mulher, Saúde da Criança e do Adolescente, Psiquiatria de Urgência, Saúde e Sociedade, Medicina Legal do Eixo Teórico-Prático-Integrado.

Durante a análise buscou-se elementos que considerassem a peculiaridade na comunicação, a inclusão do quesito cor na perspectiva da identificação étnico-racial e percepção da concepção de saúde-doença na cosmovisão mítica e religiosa afro-brasileira, avaliação genética e das condições socioeconômica.

Em relação aos protocolos terapêuticos e processos de distribuição de fármacos pela rede SUS de medicamento, que se relacione com as políticas de atenção farmacêutica à saúde - ligadas à diversidade, parecem ser ignoradas.

Para a subcategoria Ética, Bioética e Espiritualidade refere-se aos indícios da cosmovisão africana na perspectiva do cuidado. Não foi observada referência a unidade de registro elencada para ela.

Diante da análise das 34 disciplinas contidas no Eixo teórico-prático 30 apresentam conteúdos capazes de integralizar as temáticas descritas nas unidades de registro. Entre as 23 unidades de registro elencadas, 21 foram identificadas considerando inferências implícitas nos assuntos abordados. No que se refere às nosologias consideradas prevalentes na população negra, apenas as de condições genéticas apareceram com abordagens pontuais, porém, nenhuma delas trouxe explicitamente o viés racial em seus conteúdos.

4. Conclusões

A pesquisa identificou que há um silenciamento no PPC, do curso de medicina estudado, sobre a realidade da Saúde da População Negra na estrutura, organização e nas intencionalidades descritas no PPC e nos conteúdos, embora haja, algumas referências pontuais de temas sobre doenças, consideradas científica e geneticamente, prevalentes na PN, não há evidências explícitas sobre discussões que considere o viés racial.

Por outro lado, foi observado que a instituição possui uma organização curricular fundamentada em paradigmas que permitem aproximações com as Relações Étnico-Raciais, com possibilidades significativas de inserção transversal da temática, necessitando adequações e ajustes na organização de sua matriz curricular, bem como nas ementas e planos das disciplinas a fim de possibilitar a integralização dessa temática em todos os eixos formativos do curso.

As urgências contextuais evidenciadas pelos indicadores sociais e, as orientações legais apontam para a necessidade de inserção de temas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, História afro-brasileira e Saúde da População Negra na formação médica. Fica evidenciado a necessidade de a instituição de ensino propor estratégias de reforma curricular que permitam avançar na integralização da temática descritas no Projeto Pedagógico do Curso.

Os resultados mostram a necessidade de acrescentar informações relacionadas à demografia, epidemiologia e as condições de saúde da população negra, trazendo dados desagregados por raça/cor, nos textos referente aos objetivos e ao perfil do egresso de forma a evidenciar referências acerca da diversidade étnico-racial afro-brasileira. Na técnica, descrever sobre a identificação de doenças e na elaboração dos planos terapêuticos incluindo a questão racial. Nas habilidades e competências de dimensão relacional, e de identificação dos contextos discutir aspectos éticos e legais que possam levar a reflexão do viés ideológico sobre a assistência à saúde dessa população a partir, dos eixos relacionados à Atenção em Saúde Individual e Coletiva.

A pesquisa qualitativa na modalidade documental, por se constituir um método crítico possibilitou traçar o viés ideológico presente nos documentos fontes pesquisadas, proporcionando identificar as ausências e potencialidades, sobre aspectos relacionados a saúde da população negra, na formação médica da instituição estudada. A análise dos documentos de referência apontou os caminhos a seguir para suprir as lacunas, aprofundar o conhecimento, nortear proposições e estabelecendo recomendações a serem implementadas.

5. Referências

- Barbosa, Leonardo et al. (2017). Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 3, n. 3, p. 80-99,
- Batista, Karina Barros Calife; Goncalves, Otília Simões Janeiro. (2011). Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, Dec.
- Brasil. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Censo Demográfico. Resultados do universo*. Agregados por setores censitários IBGE. 2010.
- Brasil. (1988) Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal.
- Brasil. (2017) Índice de vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 - Desigualdade Racial - Municípios com mais de 100 mil habitantes. SNJ/PR. São Paulo.
- Brasil. (2013) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE. Rio de Janeiro.

- Brasil. (2014) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Situação social da população negra por estado. IPEA.
- Brasil. (2001) Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população Brasileira afro-descendente. Brasília/DF. MS.
- Brasil. (2013) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História E Cultura Afrobrasileira e Africana. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: MEC/SECADI.
- Brasil. (2013) Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS. 2 ed. Brasília/DF. Ministério da Saúde.
- Brasil. (2011) Racismo como determinante social em saúde. SEPPIR/PR. Brasília/DF.
- Brasil. (2004) Resolução nº 01 de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CP.
- Brasil. (2014) Resolução nº 03 de 03 de junho 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. MEC/CNE/CES.
- Gomes, Andréia Patrícia et al. (2011) Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem. *Rev bras educ méd*, v. 35, n. 4, p. 557-66.
- Henriques Camelo, Silvia Helena; Saporiti Angerami, Emília Luigi. () Competência profissional: a construção de conceitos, estratégias desenvolvidas pelos serviços de saúde e implicações para a enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 22, n. 2.
- Lüdke, Menga; André, Marli Eda. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.
- Monteiro, Rosana Batista. (2016) Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Saúde e Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 524-534.
- Munanga, Kabengele. (2015) Negritude-usos e sentidos. Coleção cultura negra e identidades. *Autentica*.
- Nascimento, Elisa Larkin. (2003) O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. Selo Negro.
- Pereira, Ingrid; Lages, Itamar. (2013) Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? *Trabalho, educação e saúde*, v. 11, n. 2, p. 319-338.
- Universidade Federal De Alagoas. (2013) Faculdade de Medicina. Projeto Pedagógico do Curso.

O desafio do aprimoramento da avaliação em aprendizagem ativa na formação em saúde

Monike Alves Lemes¹, Elza de Fátima Ribeiro Higa², Maria José Sanches Marin², Carlos Alberto Lazarini², Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi³ e Rodolfo de Oliveira Medeiros³

¹ Estudante de Medicina. Universidade de Marília, Brasil | monikealvesx3@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8769-0993>

² Departamento de Enfermagem. Faculdade de Medicina de Marília, Brasil | hirifael@gmail.com; marnadia@terra.com.br; carlos.lazarini@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5772-9597>; <https://orcid.org/0000-0001-6210-6941>; <https://orcid.org/0000-0003-3010-4436>

³ Pós-graduandos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil | jo.albino1988@gmail.com; rodolfo.famema@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5808-613X>; <https://orcid.org/0000-0002-4930-684X>

Resumo: Introdução: é esperado que, na aprendizagem ativa, a avaliação seja uma ferramenta modulatória do processo de desenvolvimento do estudante, mas, comumente, essa é uma prática angustiante para docentes e estudantes. **Objetivo:** identificar sugestões de aprimoramento da prática avaliativa em aprendizagem ativa na graduação em saúde; **Métodos:** estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, com 25 docentes dos cursos de Enfermagem e Medicina, em uma Instituição de Ensino Superior pública, da região centro oeste do interior paulista. Os dados foram interpretados pela Técnica de Análise de Conteúdo, na modalidade temática, de acordo com as etapas Pré-análise (organização dos dados coletados por meio de sucessivas leituras), Exploração do material (identificação das categorias) e Tratamento dos resultados: inferência e interpretação (esclarecimento dos significados contidos nos dados coletados e articulação entre interpretação dos dados, referencial teórico e objetivos do estudo). **Resultados:** foram identificadas três categorias de aprimoramento da avaliação na aprendizagem ativa em saúde, sendo: Desenvolvimento docente (formação pedagógica docente, especialmente em avaliação afetiva e melhor preparo para lidar com os aspectos relacionais, afetivos, comunicacionais e de grupo), Adequação dos instrumentos e práticas avaliativas (padronização e implementação de instrumentos avaliativos e adesão por critérios de correção mais objetivos) e Orientação aos estudantes (meios de capacitar os estudantes a respeito das práticas avaliativas e seus objetivos, com destaque para autoavaliação e avaliação dos pares). **Considerações finais:** nota-se que o aprimoramento da prática avaliativa na aprendizagem ativa é indissociável da capacitação de docentes e estudantes e da adoção de práticas e instrumentos de avaliação padronizados e conhecidos por todos os seus atores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Aprendizagem Baseada em Problemas; Avaliação Educacional.

The Challenge of Improving Evaluation in Active Learning in Health Education

Abstract: Introduction: It is expected that, in active learning, assessment will be a modulatory tool in the student's development process, but, commonly, this is an agonizing practice for teachers and students. **Goals:** to identify suggestions for improving evaluative practice in active learning in undergraduate health; **Methods:** qualitative study, carried out through semi-structured individual interviews, with 25 professors from the Nursing and Medicine courses, in a public Higher Education Institution, in the central west region of the interior of São Paulo. The data were interpreted by the Content Analysis Technique, in the thematic modality, according to the stages Pre-analysis (organization of the data collected through successive readings), Exploration of the material (identification of the categories) and Treatment of the results: inference and interpretation (clarification of the meanings contained in the data collected and articulation between data interpretation, theoretical framework and study objectives). **Results:** identified three categories for improving evaluation in active health learning, being: Teacher development (pedagogical teacher training, especially in affective evaluation and better preparation to deal with relational, affective, communicational and group aspects), Adequacy of instruments and evaluation practices (standardization and implementation of evaluation instruments and adherence to more objective correction criteria) and Student orientation (means of training students about evaluation practices and their objectives, with emphasis on self-evaluation and peer evaluation). **Final considerations:** it is noted that the improvement of evaluative practice in active learning is inseparable from the training of teachers and students and the adoption of standardized assessment practices and instruments known to all its actors.

Keywords: Learning; Educational Measurement; Problem-Based Learning.

1. Introdução

O momento avaliativo comumente é tido como angustiante, tanto para o avaliador quanto para o avaliado. Entretanto, esse processo não deveria ser considerado desta forma, especialmente quando se trata do uso de métodos de aprendizagem ativa (Oliveira-Barreto et al., 2017).

É esperado que, na aprendizagem ativa, a avaliação seja uma ferramenta modulatória do processo de desenvolvimento do estudante, de modo que o docente aponte suas potências e fragilidades e o ajude a traçar um plano de aperfeiçoamento. Isso requer um docente habilidoso em investigar, observar e acolher o estudante e, em contrapartida, um estudante capaz de receber críticas, se adaptar a mudanças e se empenhar com sua própria aprendizagem (Silva & Gomes, 2018).

Além de possíveis fragilidades nesses aspectos, pesquisas revelaram outros pontos, também passíveis de melhoria, a fim de que a avaliação desempenhe seu desígnio. Dentre os quais, é relevante destacar a ênfase na participação oral do estudante, em detrimento da avaliação afetiva; a falta de uso de diferentes instrumentos de forma objetiva e padronizada e a realização da avaliação por diferentes docentes; o descompasso da combinação entre avaliação formativa e somativa bem como a necessidade de capacitação docente (Lemes et al., 2019; Lemes et al., 2020).

Assim, notou-se que inúmeros são os desafios que permeiam o sucesso dessa prática e, diante do exposto, emergiu a seguinte questão: “quais são as sugestões de aprimoramento da avaliação na formação em saúde desenvolvida por método de aprendizagem ativa?”. Por tal razão, o presente estudo propôs-se a identificar sugestões de aprimoramento da prática avaliativa em aprendizagem ativa na graduação em saúde.

2. Método

A partir de uma abordagem qualitativa, com docentes da segunda série dos cursos de Enfermagem e Medicina, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública que aderiu a aprendizagem ativa há 24 anos, o presente estudo foi desenvolvido.

A pesquisa qualitativa visa tornar a realidade, o mais fidedignamente possível, visível a olhos que encontram-se fisicamente distantes dela. Em outras palavras, por meio da apresentação de percepções, crenças, valores, caracterização, contexto sociocultural, busca torná-la evidente para que, então, seja possível a compreensão do fenômeno estudado e, enfim, sua interpretação (Minayo & Costa, 2018). Visando a confiabilidade desse estudo e a minimização de aspectos subjetivos, seguiu-se os princípios do COREQ para sua realização (Tong et al., 2007).

Participaram do estudo 25 docentes, os quais foram selecionados por meio de sorteio, a partir de uma lista fornecida pelos coordenadores do curso e, na medida em que houve recusa ou dificuldades de marcar horário com o convidado, com pelo menos três tentativas, novo sorteio foi realizado. A amostra foi obtida por conveniência, por meio de contato pessoal com os docentes ao término de suas atividades educacionais ou via e-mail e, quando se observou a saturação teórica, a coleta de dados foi encerrada (Minayo, 2017).

A IES preponente do estudo desenvolve seu processo de ensino por meio de métodos de aprendizagem ativa e o processo avaliativo é composto por exercício de avaliação cognitiva, quatro vezes ao ano, que tem como foco o conhecimento cognitivo em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo os aspectos biopsicossociais; autoavaliação e avaliação dos pares diariamente, ao fim das atividades; documento formal preenchido pelos docentes quatro vezes ao longo do ano letivo, contendo questões dissertativas acerca do desempenho individual do estudante em relação às habilidades, atitudes e conhecimentos cognitivos; portfólio reflexivo e atividade de simulação realizada individualmente pelos estudantes junto a atores que representam pacientes ao término da série.

Visando avançar no processo de ensino e aprendizagem, os docentes participam semanalmente ou quinzenalmente de atividades de Educação Permanente (EP), propostas pelo Núcleo de Desenvolvimento Docente da IES, o que permite constante reflexão sobre a ação cotidiana e trocas de experiências entre os pares (Faculdade de Medicina de Marília, 2018; 2019).

Realizou-se a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, de forma individual, que foram gravadas e transcritas na íntegra. A entrevista semiestruturada utiliza questões previamente formuladas e outras abertas, com o intuito de fornecer ao pesquisador um certo controle do que se deseja saber, ao passo que permite a reflexão espontânea do entrevistado acerca da temática. O uso do roteiro permite também maior uniformidade entre as entrevistas realizadas e ampara o pesquisador objetivamente em seus pressupostos de estudo (Minayo & Costa, 2018).

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, pela pesquisadora principal, em ambientes da instituição que garantiam o sigilo, após explicação do objetivo do estudo e procedimento da coleta de dados e agendamento prévio. Cada entrevista foi audiogravada e teve duração média de 20 minutos, sem necessidade de repetição. O instrumento de coleta de dados abordou a caracterização dos participantes (sexo, faixa etária, estado civil, formação, titulação e tempo de atuação em método de aprendizagem ativa) e a questão norteadora “O que você poderia sugerir para melhoria do processo avaliativo?”.

Os dados coletados foram interpretados à luz da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Para tanto, percorreu-se suas três etapas, a saber, Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Durante a primeira etapa, o pesquisador pode organizar seu trabalho ao realizar “leituras flutuantes”. A aproximação com os dados coletados a serem analisados permite uma visão geral dos mesmos e a percepção dos entrevistados sobre a temática e, ainda na pré-análise, pode-se reformular hipóteses e objetivos de pesquisa, por meio da exaustividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, que orientarão interpretação e síntese posteriores (Bardin, 2011).

A segunda etapa, por sua vez, objetiva identificar o núcleo de compreensão do texto, a partir de temas que compreendam expressões significativas. Leitura da teoria, seguida dos dados, seguida de nova leitura da teoria consistem em um ciclo muitas vezes repetidos a fim de que ocorra a exploração adequada do material e se obtenha categorias coesas, as quais respeitem os seguintes aspectos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade (Bardin, 2011).

Finalmente, na terceira etapa organizar-se-á o tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação. A inferência como técnica de tratamento de resultados é orientada por polos de comunicação (emissor, receptor, mensagem e canal) e ocupa-se em investigar causas a partir dos efeitos, a fim de esclarecer os significados contidos nos dados coletados. Quanto a interpretação dos dados, pressupõe a articulação entre interpretação dos dados, referencial teórico e objetivos do estudo (Bardin, 2011).

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da instituição proponente, sob o parecer número 2.975.092 e CAAE 91013218.6.0000.5413, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os pressupostos da Resolução nº 510 (2016). Respeitando o sigilo, os participantes foram assim codificados: “D”, em referência a “Docente”, seguidos de sequência numérica crescente, ou seja, de “D1” à “D25”.

3. Resultados

Dentre os 25 docentes que participaram desse estudo, 72% são do sexo feminino, 68% são casados e 60% tem idade entre 45 e 59 anos. Quanto à formação acadêmica, 52% dos participantes cursou Enfermagem e 52% possui mestrado. Além disso, 84% atua há mais de 10 anos em método de aprendizagem ativa.

A manifestação dos participantes em resposta à questão norteadora, indicou a seguinte categorização das sugestões de aprimoramento da avaliação em método de aprendizagem ativa: Desenvolvimento Docente; Adequação dos instrumentos e práticas avaliativas e Orientação aos estudantes.

3.1 Desenvolvimento Docente

Embora a IES ofereça encontros quinzenais de EP, os docentes manifestam seu desejo de maior investimento em sua formação.

“Esses momentos de EP tem que ser melhor investido mesmo para dar suporte para o docente, para dar segurança maior, pra gente discutir essas dificuldades” (D11).

“É importante fazer capacitações com os próprios professores, que às vezes a gente acha que está fazendo uma boa avaliação, mas nem sempre essa avaliação está sendo de forma adequada, ou se falta algum conteúdo pra gente estar avaliando esse aluno” (D24).

A maior fragilidade no tocante a capacitação avaliativa parece estar relacionada a avaliação afetiva, tanto em sua concepção, quanto na prática e no seguimento após identificar algum desvio no estudante.

“Um rigor maior nessa questão da avaliação emocional do indivíduo, [...] de ser mais cobrada, porque é uma questão muito íntima do indivíduo, que depois não se fala de diagnóstico, tem aquela questão da privacidade, mas acaba gerando essas dificuldades na sequência. Acho que precisa ser mais explicitado essa questão de o indivíduo estar bem emocionalmente para fazer um curso médico” (D16).

“Ter um fluxo de como encaminhar quando é problemas atitudinais, que às vezes eu acho que não é muito claro” (D23).

Outros aspectos apontados acerca da prática docente que também poderiam ser aprimorados, segundo os participantes são a capacidade de empatia, o *feedback* e a criação de oportunidades de aprendizado.

“Acho que os professores precisariam se sensibilizar mais na própria relação docente e estudante, para que essas avaliações possam vir de uma forma diferente” (D6).

“Outra coisa que eu acho que precisa melhorar é orientar as pessoas a deixar isso de uma forma bastante clara para o estudante, para ele reconhecer onde ele está “falho” para ele poder fazer a correção” (D23).

3.2 Adequação dos Instrumentos e Práticas Avaliativas

A padronização e a implementação de instrumentos avaliativos surgem como solução para tornar a avaliação mais objetiva e uniforme, beneficiando o estudante que a recebe e o docente que a faz.

“Os formatos de avaliação que escola têm são muito amplos, dando margem para diferentes avaliações do mesmo estudante. [...] Olhar para esses instrumentos seria um ponto importante: olhar a longitudinalidade do currículo, os formatos de desempenho e discriminar os domínios que estão sendo considerados na avaliação” (D10).

“Ter um instrumento de apoio para o tutor, onde ele consiga colocar, por exemplo, o aluno fez a leitura do caso, conseguiu ir a lousa, sabe, ter algo em que o tutor possa colocar um ‘X’ e colocar o número de vezes e ali ele vai então norteando. Ter um parâmetro e até auxiliaria para ele fazer sugestões no final. Então ter um instrumento a parte e que esse instrumento facilitasse o preenchimento mais fidedigno do formato” (D25).

Há também sugestões quanto a avaliação dissertativa, o Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC):

“As questões do EAC se repetem muito em termo de conteúdo [...] acho que se mudasse seria bom, porque tira um pouco a estabilidade do aluno, porque ele ouve dos alunos dos outros anos. Ficando mais inseguro talvez se preocupassem um pouco mais ainda com a questão do método de estudo” (D13).

“Falando do EAC, se o professor fizesse uma pergunta tal que restringisse mais a resposta, de tal forma que o aluno respondesse ou isso ou aquilo, seria melhor” (D15).

3.3 Orientação aos Estudantes

Além da capacitação docente, os participantes apontaram a orientação do estudante como um fator que pode contribuir para o aprimoramento do processo avaliativo. Nesse contexto, insurgem a compreensão acerca da prática da autoavaliação e da avaliação dos pares.

“Acho que o nosso estudante também tem que entender sobre o processo de avaliação, para ele também poder estar ciente de quais estratégias de avaliação nós utilizamos, o porquê nós utilizamos, para que ele também valorize e possa ser sincero quando faz uma autoavaliação, quando ele avalia o seu colega, quando ele avalia o professor, e, reforçando, a capacitação docente” (D3).

“O que eu percebo é que muitas vezes eles acabam não criticando um ao outro por até coleguismo. Eu acho que tem que enfatizar mais que a avaliação é para o bem do próprio aluno. Quer dizer, ele criticar um aluno de forma cordial, respeitosa, acaba ajudando um outro colega que não esteja estudando direito, saber receber a crítica. [...] Para os alunos, deixar claro a importância da crítica construtiva, da avaliação, de um criticar o outro” (D19).

4. Discussão

Em virtude do que foi exposto pelos participantes, percebeu-se o interesse por parte dos mesmos em novos investimentos da IES em questão, visando melhor qualificação docente para atuação nos cenários educacionais. Como qualquer profissão, a docência precisa ser edificada. De acordo com Souza e Passalacqua (2019), é necessário o momento contextualizado, formal, fundamentado e sistematizado para fornecer subsídios a esses profissionais. Portanto, essa edificação requer mais que leituras de textos e atividades teóricas, solicitando também atividades práticas e estágios supervisionados.

Todavia, a prática docente no ensino superior possui caráter amador e diletante, na figura de profissionais-professores, oposto ao que ocorre nos níveis básicos, onde há professores-profissionais, com formação sólida em licenciatura no tema lecionado (Quintanilha et al., 2020). Desse modo, é, em sua maioria, alicerçada nas vivências prévias, ainda como estudante ou já no exercício da profissão (Zimmermann et al, 2016).

Pesquisa realizada com cento e oitenta docentes do curso de Medicina (Quintanilha et al., 2020) apontou que a maioria não considerava sua carreira docente como principal.

Tal fato, embora não abordado na presente pesquisa, parece contribuir para o empenho individual em sua própria formação como docente, pois embora os participantes dessa pesquisa afirmassem que cursos de capacitação pedagógica pudessem colaborar com sua performance, uma parcela significativa desses alegaram que não os realizavam quando fornecidos pela IES.

Desse modo, ressalta-se a importância da união entre organização de cursos didático-pedagógicos por parte das instituições de ensino e a adesão por parte dos docentes. Como relatado por inúmeros participantes dessa investigação, a IES fornece quinzenalmente encontros de EP, o que, ainda de acordo com os relatos, não tem sido suficiente para sanar lacunas e promover segurança na atuação desses profissionais. Assim, levante-se a questão da volição e disponibilidade desses profissionais em participar desses encontros e torná-los mais eficazes. Por outro lado, é relevante destacar também que, diante da sinalização da não eficácia dos encontros de EP, a IES pode lançar mão de novas estratégias para promover maior adesão docente.

Para Zimmermann et al. (2016), a dimensão coletiva de formação docente possibilita um espaço de reflexão, aprendizado e é potente para transformações no modo de atuar nas resoluções de problemas cotidianos. Nesse espaço, o conteúdo deve ser de interesse do docente, com carga horária adequada e promover participação ativa, junto a atividades que permitam relação teórico-prática.

Outro aspecto apontado por parte dos entrevistados foi a avaliação afetiva. Segundo os mesmos, essa ferramenta possui fragilidades e carece de ajustes para que sua aplicação seja eficiente. Neste sentido, além da capacitação docente, aderir o uso de escalas validadas pode tornar a avaliação afetiva mais confiável e valorizada, ao passo que permitem a identificação de alterações afetivas e atitudinais a serem trabalhadas. Sabe-se que valores como compromisso com excelência, interesse por conhecimento, empatia, honestidade, altruísmo, respeito pelo paciente e pelos pares, capacidade de reflexão raramente são abordados durante a graduação, ainda que fundamentais para consolidar uma prática ética, por isso a implementação de ferramentas que abordem tais valores torna-se importante para o desenvolvimento do estudante e sua formação como um profissional de excelência (Carneiro et al., 2020).

Identificado algum transtorno mental nos estudantes, há comumente empasse: a comunicação deficiente entre serviços de apoio para prevenção de transtornos mentais e estudantes, previamente descrito por Brown (2016). Desse modo, é preciso que as IES tomem partido e invistam em serviços e programas com vistas a aconselhar, acompanhar, encaminhar e orientar estudantes de acordo com suas necessidades. Tal amparo é significativamente importante, pois o equilíbrio de aspectos psicológicos é, junto a aspectos sociais, um fator mantenedor do engajamento estudantil e impacta diretamente seu desempenho acadêmico. O contrário também é verdadeiro: a desarmonia psicológica ou social minimiza a qualidade das atividades dos estudantes, o que reforça a importância de o estudante ter acesso a uma rede de apoio e ser consciente dela (Silva et al., 2018).

No tocante à figura docente, Martins et al. (2019) apontam que a eficácia de sua performance em aprendizagem ativa tem relação com o domínio do conteúdo e a competência em facilitação de grupos. Com o domínio do conteúdo, o docente pode ajustar a compreensão do estudante, ao passo que por meio de acolhimento, comunicação informal e empatia o docente realizará congruência social, também fundamental para o desenvolvimento do estudante. Pode-se notar então que, além de desenvolver habilidades pedagógicas, dominar o método de ensino, aprendizagem e avaliação e o uso de instrumentos e escalas e o conteúdo programático, cabe ao docente desenvolver habilidades atitudinais, especialmente as que avaliará em seus estudantes.

Ainda nessa vertente, de acordo com Lucey et al. (2020), o ambiente em que as estratégias de avaliação são implementadas também é apontado como importante, já que afeta o clima vivenciado pelos estudantes e, portanto, a oportunidade que esses têm de desempenhar suas atividades e serem avaliados em suas habilidades máximas.

Ademais, o modo com que os resultados dos processos de avaliação são compartilhados deve criar oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de sua classe social ou características pessoais. Portanto, o programa de avaliação deve articular explicitamente critérios de avaliação à igualdade de oportunidades de aprendizagem e *feedback* formativo, para diminuir o impacto deletério do viés inconsciente dos avaliadores nas notas dos estudantes. Pesquisa conduzida por Montes et al. (2019) descreveu algumas características essenciais ao *feedback*, entre elas, ser assertivo, descritivo, específico, oportuno e respeitoso. Além disso, que seja iniciado por aspectos positivos, seguidos de negativos. Outro ponto destacado foi que se evite elencar muitas fragilidades em uma mesma devolutiva.

Quanto a adequação dos instrumentos e práticas avaliativas, a crítica dos entrevistados apontou a necessidade de padronização e objetividade na avaliação, de tal modo que sirvam para nortear a aprendizagem dos estudantes e otimizar o trabalho docente. A fim de propiciar essas condições, alguns aspectos são indispensáveis a quaisquer instrumentos e práticas, como validade, reprodutibilidade, equivalência, viabilidade, efeito educacional, efeito catalítico e aceitabilidade. Em outras palavras, para que um mesmo aluno seja avaliado por diferentes docentes e essas avaliações sejam o mais coerente possível entre si, é preciso que o programa de avaliação e as ferramentas sejam desenhados com essa finalidade e que sua aplicação seja também padronizada. Ainda sobre o desenho desse processo, ao aplicar uma avaliação deve-se ter em mente o resultado esperado, a partir do que se pretende avaliar, o qual não deve superar ou subestimar o desempenho subsequente (Lucey et al., 2020). Preston et al. (2019) defendem que a adoção de critérios de avaliação explícitos, construídos conjuntamente e conhecidos por docentes e estudantes, tendem a melhorar o desempenho acadêmico e a satisfação com a prática avaliativa. Tornar a avaliação mais criteriosa, objetiva e produtiva, contribui tanto para a devolutiva docente quanto para a percepção do estudante sobre seu desempenho.

Ainda sobre a adequação dos instrumentos e práticas avaliativas, os entrevistados destacaram a avaliação dissertativa, sugerindo especialmente a adequação de sua correção. Embora seja respondido de modo livre, a correção do EAC também necessita pautar-se em critérios objetivos e previamente estabelecidos, fornecendo aos estudantes o mesmo crivo e as mesmas oportunidades de aprendizagem. A aplicação desse tipo de instrumento visa investigar habilidades de argumentação, criatividade, memorização, síntese, entre outras, além de permitir a correlação entre saberes (Vito & Szezerbatz, 2017).

Finalmente, parte dos entrevistados relatou a necessidade de orientação aos estudantes. Sobre esse ator, características pessoais vistas como limitantes para seu desenvolvimento e avaliação podem ser melhoradas no processo de aprendizagem ativa. Isso porque esse modelo é estruturado de forma a oferecer ao estudante situações nas quais ele deve agir com autonomia e postura profissional, solucionar problemas, relacionar-se com outros estudantes, docentes e pacientes bem como identificar pontos positivos e negativos, como nos momentos de avaliação e autoavaliação. Assim, ao passo que estudantes forem mais bem conscientizados a respeito dos objetivos educacionais, das práticas avaliativas e da função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, em seu desenvolvimento, obterá melhores resultados a partir dessas (Oliveira-Barreto et al., 2017).

Sobre a avaliação dos pares e a autoavaliação, Roberts et al. (2017) elencaram como aspectos positivos dessa prática sua contribuição com a dinâmica do grupo, amadurecimento das relações interpessoais, habilidade de fazer e receber críticas e adoção de postura colaborativa. Além disso, tais práticas auxiliam na percepção mais verídica de cada estudante por parte dos docentes.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa foi fundamental para identificar sugestões de aprimoramento da prática avaliativa em aprendizagem ativa na graduação em saúde, pois permitiu que tanto manifestações objetivas quanto subjetivas fossem reunidas, compreendidas e interpretadas. Assim, permite ao leitor aproximar-se dessa realidade e, da mesma forma, compreendê-la e interpretá-la.

Em síntese, docentes entendem a necessidade de capacitação contínua para melhor manejo das práticas avaliativas, porém, há baixa adesão nos programas ofertados pela IES em que foi realizada esta pesquisa.

Além disso, os entrevistados apontaram para a necessidade de reestruturação das práticas avaliativas, considerando o aluno como cerne desse momento. Fato este evidenciado pela literatura científica como de extrema relevância no processo de ensino e de aprendizagem, que coloca em mistério o uso adequado do *feedback* e de critérios objetivos para avaliar o estudante.

Evidenciou-se também a necessidade de conscientização e participação ativa do estudante nesse processo, por meio de avaliação por pares e auto-avaliação, para aprimoramento de atitudes, conhecimentos e habilidades.

Vale ressaltar que, além do empenho de docentes e estudantes, tal aprimoramento requer o compromisso institucional de promover momentos de conscientização e oferta de espaços reflexivos, acerca da prática avaliativa, seus objetivos, instrumentos, formas de aplicação e critérios.

Por esse caminho, entende-se que a prática avaliativa pode ser não apenas aprimorada, mas transformada em prática acolhedora e desejada por avaliadores e avaliados.

Como limitação da pesquisa, há o fato de ter sido realizada em apenas uma IES.

6. Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (5ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Brown, P. (2016). The invisible problem? Improving students' mental health. Oxford: Higher Education Policy Institute Report 88.
- Carneiro, M. A., Cunha, S. M., Feitosa, E. S., Sá, R. B., & Brilhante, A. V. M. (2020). O profissionalismo e suas formas de avaliação em estudantes de Medicina: uma revisão integrativa. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190126. doi: 10.1590/interface.190126
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Caderno de avaliação: cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2019). *Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2- 2ª série dos cursos de Medicina e Enfermagem*. Marília: Faculdade de Medicina de Marília.
- Lemes, M. A., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., Bocchi, S. C. M., Ghezzi, J. F. S. A., & Higa, E. F. R. (2020). Avaliação em aprendizagem ativa: representações sociais dos estudantes de enfermagem. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 549–563. doi: 10.36367/ntqr.2.2020.549-563
- 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. In: Costa, A. P., Sá, S. O., Castro, P., & Souza, D. N. (Eds.), *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 458–467). Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2184/2109>
- Lucey, C. R., Hauer, K. E., Boatright, D., & Fernandez, A. (2020). Medical Education's Wicked Problem: Achieving Equity in Assessment for Medical Learners. *Academic Medicine*, 95, S98–S108. doi: 10.1097/ACM.0000000000003717

- Martins, A. C., Falbo Neto, G., & Silva, F. A. M. (2019). Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(1), 105–114.
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1–12. Recuperado de <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82>
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139–153. Recuperado de <https://revistas.ulusofofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>
- Montes, L. G., Rodrigues, C. I. S., & Azevedo, G. R. (2019). Avaliação do processo de *feedback* para o ensino da prática de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(3), 663–670. doi: 10.1590/0034-7167-2018-0539
- Oliveira-Barreto, A. C., 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), 1005–1019. doi: /10.21723/riaee.v12.n2.8745
- Quintanilha, L. F., Farias, C. S. S., & Andrade, B. B. (2020). Formação e envolvimento pedagógico entre docentes do ensino superior em saúde: uma análise dos cursos médicos. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, e021026. doi: 10.20396/riesup.v7i0.8659850
- 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.
- Roberts, C., Jorm, C., Gentilcore, S., & Crossley, J. (2017). Peer assessment of professional behaviours in problem-based learning groups. *Medical Education*, 51(4), 390–400. doi: 10.1111/medu.13151
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2018). Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350–385. doi: 10.18222/eaee.v29i71.5048
- 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. doi: 10.1590/1981-52712015v42n2rb20170112
- Souza, N. C. A. T., & Passalacqua, F. G. M. (2019). O processo de construção da profissionalidade docente: aspectos concernentes à formação inicial. *Revista Internacional De Educação Superior*, 5, e019018. doi: 10.20396/riesup.v5i0.8653296
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas (COREQ): uma lista de verificação de 32 itens para entrevistas e grupos de foco. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349–357. doi:10.1093/intqhc/mzm042
- Vito, D. Z., & Szezerbatz, R. P. (2017). A avaliação no ensino superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo. *Educere – Revista da Educação da UNIPAR*, 17(2), 221–236. doi: 10.25110/educere.v17i2.2017.6598.
- Zimmermann, M. H., Silveira, R. M. C. F., & Gomes, R. Z. (2019). O Professor e a arte de avaliar no ensino médico de uma universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(3), 5–15. doi: 10.1590/1981-52712015v43n3rb20180167

Aplicação da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação no Ensino Superior

Olga Albuquerque¹, Maria Hosana Conceição¹, Maria Fernanda Melis¹, Alberto Mesaque Martins², Felipe Moreira de Albuquerque³, Neusi Berbel⁴

¹ Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia – Universidade de Brasília, Brasil | olgamaria@unb.br; hosanac@unb.br; mfernanda.melis@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6824-603X>; <https://orcid.org/0000-0002-0823-7841>; <https://orcid.org/0000-0003-3489-4551>

² Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil | alberto.mesaque@ufms.br | <https://orcid.org/0000-0002-6032-3122>

³ Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Brasil | felipe.moreira.albuquerque@usp.br | <https://orcid.org/0000-0002-1998-7939>

⁴ Professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina/PR, Brasil | neusiberbel@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Resumo: Introdução Este estudo focalizou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) incorporadas à disciplina Promoção à Saúde 1 (PS1), do curso de Saúde Coletiva de uma universidade pública, na modalidade 'on-line' durante a pandemia de COVID-19; **Objetivos**; analisar as percepções de estudantes quanto à utilização de TDICs no processo ensino-aprendizagem da PS1; **Métodos** Pesquisa qualitativa de estudo de caso das respostas dos estudantes ao Microsoft Forms. A análise temática dos dados apontou para os núcleos de sentidos: "avaliação dos recursos digitais para os objetivos de aprendizagem", "consequência da inclusão dos Determinantes Sociais de Saúde (DSS), da atuação intersectorial e da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) na formação profissional de Gestor" e "potencial da interação dos grupos para a construção da aprendizagem"; **Resultados** O uso das TDICs foi considerado importante estratégia na mediação dos estudantes com os objetivos/conteúdos trabalhados para sua formação como gestores. Seus depoimentos demonstraram a relevância da inclusão dos DSS, da atuação intersectorial e da formação profissional conectada à PNPS para atuarem como futuros gestores e para desenvolverem habilidades de pensamento crítico. Os relatos desvelam existência de interação nos grupos para atividades de construção conjunta. **Conclusões.** O uso das TDICs proporcionou experiências múltiplas de aprendizagem, potencializou a apropriação/aplicação dos DSS e das parcerias intersectoriais nas ações registradas no Projeto de Gestor. Assim, o estudo de caso permitiu à professora refletir sobre sua atuação e desenvolver lentes para ampliar a compreensão do modo como os estudantes aprendem a ser/agir no mundo.

Palavras-chave: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação; Tecnologia Educacional; Recursos Digitais.

Digital Information and Communication Technology Application in Higher Education

Abstract: Introduction: This study focuses on Information and Communication Digital Technologies (ICDT) incorporated to the subject Health Promotion 1 (HP1) of the Public Health undergraduate course in a public university. It has been offered on line since the beginning of the COVID-19 pandemic. **Aim:** To analyze students' perception of ICDT use in the process of teaching-learning in PS1. **Methods:** Qualitative research of case study of Microsoft Forms' answer sheets filled by the students. The data's thematic analysis disclosed three categories: "digital resources' evaluation for learning objectives", "consequences of including Social Health Determinants (SHD), intersectoral and National Health Promotion Policy (NHPP) action in manager's professional development" and "group interaction's potential to construct learning". **Results:** ICDT usage is considered an important strategy in the mediation of students with goals and contents prepared to their qualification as managers. Their statements show the relevance of including SHD, intersectoral action to their professional qualification. These issues are linked to NHPP, as subside their act as future managers and to develop critical thinking skills. Students' declarations unveil the existence of interaction in HP1 groups in jointly construct activities. **Conclusions:** The use of ICDT brought about multiple learning experiences, intensified the appropriation/application of SHD and intersectoral partnerships in actions to promote health as registered in the Manager Project. Hence, the case study made the professor reflect on her function and strive to comprehend how the students learn to be and act in the world.

Keywords: Digital Information and Communication Technology; Educational Technology; Digital Resources.

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) compreendem um conjunto diversificado de ferramentas/recursos tecnológicos usados para comunicar, criar, disseminar, armazenar e gerenciar informações (Blurton, 1999, p. 46). Sua incorporação ao processo de ensino-aprendizagem acompanhou uma tendência observada nas gerações denominadas “nativos digitais” (Prensky, 2001), isto é, sujeitos que nasceram e cresceram em um mundo onde as TICs integram diferentes facetas do cotidiano.

Nas últimas décadas, marcadas por importantes avanços tecnológicos, surgiram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Elas promovem a comunicação por meio de sistemas como a internet, que são acessados por diferentes formas (redes sociais, plataformas, aplicativos) e, por meio de vários dispositivos (computadores, *tablets*, *smartphones*). Isso inclui a ‘mídia social’, um modelo de comunicação e interação de muitos para muitos por meio de tecnologias digitais e de ‘sites’ que possibilitam aos usuários a criação, o compartilhamento ou a troca de conteúdo (Cummings & O’Neil, 2015). No âmbito da educação, as TDICs consistem em ferramentas e recursos tecnológicos que subsidiam o processo pedagógico mediante a utilização dos softwares educacionais apoiados em uma didática que potencialize o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Budd et al., 2020). Isso ocorre, sobretudo, em situações nas quais o ensino presencial não possa ser praticado, como em contextos de emergências sanitárias.

No início de 2020, a humanidade foi surpreendida pela pandemia da Covid-19 (*Coronavirus disease* 2019). As medidas de distanciamento social e de controle do contágio exigiram transformações nas práticas pedagógicas como a utilização das TDICs, inclusive, para formação de profissionais de saúde (Budd et al., 2020). Devido a isso, disciplinas que eram ofertadas em modalidades presenciais e, com forte articulação teórico-prática, foram abruptamente modificadas, exigindo a busca de alternativas. Nesse contexto, situa-se a disciplina de Promoção à Saúde 1 (PS1), do bacharelado em Saúde Coletiva de uma universidade pública brasileira.

A Promoção da Saúde (PS) (Ministério da Saúde, 2002) apresenta diferenças em relação ao corpo de conhecimento que fundamenta a Educação em Saúde (ES). O conceito positivo de saúde, que subjaz à PS, se reflete no desenvolvimento de potencialidades para responder de forma positiva aos desafios do ambiente no cotidiano das pessoas e no atendimento das necessidades apontadas pelos sujeitos. Sua atuação aborda um conjunto de Determinantes Sociais de Saúde (DSS) e preconiza, como estratégia de enfrentamento, o desenvolvimento de parcerias intersetoriais (Batistella, 2007). Nas ações implementadas com a marca da PS, verifica-se um contraste entre a ênfase dada à mudança do estilo de vida das pessoas, predominante na ES, e as estratégias ampliadas que se configuram nos campos de ação da PS: formulação de políticas públicas; construção de ambientes saudáveis; desenvolvimento de habilidades; fortalecimento da ação comunitária e reorientação de serviços (Ministério da Saúde, 2002).

Por essa razão, o aprofundamento dos DSS e das parcerias intersetoriais foram priorizadas como base para atuar em PS. Na oferta da disciplina PS1 ‘on-line’, os estudantes foram instigados a pensar como gestores. Eles foram impelidos a propor ações sobre os DSS por meio de parcerias intersetoriais, como exercício de planejamento. Nessa perspectiva e, especialmente durante a pandemia de Covid-19, o ensino dos princípios da PS tornou-se mais urgente e desafiador, em vista da necessidade de transição para o ensino não presencial.

O ano letivo de 2020 iniciou de forma presencial. Mas, logo após a constatação dos primeiros casos de Covid-19 foram suspensas as atividades de ensino que, nesta universidade, só foram retomadas em agosto do mesmo ano. Nesse intervalo, o Centro de Ensino à Distância (CEAD) capacitou os professores para utilização das TDICs como ferramentas para a implementação das disciplinas. Além disso o CEAD disponibilizou a versão do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning* (Moodle) como suporte às disciplinas ofertadas ‘on-line’.

O uso do Moodle e das ferramentas tecnológicas que acompanharam esse novo modo de lecionar representava um desafio, pois a disciplina de PS1 era ofertada no formato presencial desde 2009. Seu papel consistia no esforço contínuo para aplicar a teoria ao planejamento, à prática e à execução de ações de PS visando uma formação conectada ao mundo real e às necessidades identificadas pela comunidade em diálogo crítico com os estudantes. O escopo das avaliações era desenvolver a prática reflexiva preconizada por Schön (1983, 1987). Para ele o conhecimento profissional se desdobra na racionalidade técnica (regras) e na arte profissional (reflexão na ação). Isso possibilita o resgate da teoria que permeia o fazer profissional podendo melhorar o exercício da profissão, que se configura num processo de pesquisa da teoria na práxis pedagógica, visto que se desenvolve a partir da materialização do exercício docente.

A vivência da reflexão na ação para o aprimoramento da prática profissional na disciplina PS1 (Schön, 1983, 1987) originou a sequência de avaliações efetuadas a cada término de semestre ao longo de 11 anos. Nesse contexto, a pergunta guia deste estudo é: como os estudantes perceberam a inclusão dos recursos digitais na PS1 na modalidade 'on-line'?

Esse estudo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes de Saúde Coletiva quanto à utilização de TDICs com uso dos recursos digitais e sua influência para o alcance dos objetivos de aprendizagem na disciplina Promoção à Saúde 1.

2. Metodologia

Adotou-se o estudo de caso com vistas a “adquirir conhecimento do fenômeno [...] a partir da exploração intensa de um único caso” (Becker, 1993, p. 117). Para Goldenberg (2001, p. 33), esse tipo de pesquisa qualitativa “estuda [...] uma comunidade como um todo, com o objetivo de compreendê-la em seus próprios termos”. Trata-se de um estudo de caso intrínseco, visto que a pesquisa é empreendida em razão da singularidade do fenômeno que o pesquisador deseja compreender melhor (Stake, 2000, p. 436).

A comunidade (Goldenberg, 2001, p. 33) está aqui representada pelos 33 estudantes de SC que cursaram a disciplina PS1, com carga horária de 60 horas, ofertada em formato não presencial, no primeiro semestre de 2020. Sua estrutura organizativa se compunha de três unidades para as quais foram utilizadas TDICs e interfaces com ferramentas de aprendizagem. O objetivo metodológico era impulsionar a apropriação dos conceitos próprios da Promoção da Saúde e a aplicação desses saberes em um cenário de simulação, configurado na elaboração do Projeto de Gestor.

Para atingir os objetivos de aprendizagem utilizaram-se as seguintes ferramentas tecnológicas: encontros síncronos dialógicos e gravações para permitirem o acesso assíncrono na plataforma Moodle; uso de atividades interativas mediadas por tecnologias digitais como vídeos do YouTube; produção criativa de 'podcast' e de um mapa mental como atividade colaborativa dos grupos; leitura, análise de artigos científicos sobre a PS e, subsequente inserção dos conceitos no Projeto de Gestor; criação de um grupo de WhatsApp para comunicação com os monitores; e, a avaliação final da disciplina por meio do Microsoft Forms.

Inicialmente promoveu-se a ambientação dos estudantes na plataforma Moodle criando as condições para interagirem com diferentes recursos digitais: a apresentação no Fórum para compartilhar sua disposição em reiniciar as atividades nessa nova modalidade não presencial; a atualização de seu perfil com uma foto que ajudasse em sua identificação; a inclusão de palavras no Mentimeter para construção de uma nuvem de palavras que subsidiaram a discussão sobre os DSS partindo do entendimento prévio dos estudantes acerca desse tema; a linha do tempo elaborada com o *HiperText Markup Language 5 Package* (H5P), que evidenciava a incorporação do ambiente e da participação da comunidade ao processo saúde doença.

A cada encontro síncrono efetuavam-se avaliações da disciplina PS1 para aprimorar sua organização à medida que os estudantes utilizavam o Moodle. Os comentários deles eram anotados para subsidiar as correções das dificuldades apontadas ao navegarem na plataforma no decorrer do semestre letivo. Suas contribuições incluíram: a antecipação para o início do semestre da liberação de todas as atividades na abertura do tópico e do esquema básico do Projeto de Gestor, além da inserção de aspectos da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (Ministério da Saúde, 2018) ao passo que os conceitos da PS fossem apresentados. Esse processo de construção coletiva da PS1 ativou a apropriação gradual dos conceitos próprios da PS e a associação à PNPS (Ministério da Saúde, 2018).

Para a avaliação final da disciplina aplicou-se um questionário via Microsoft Forms, que ficou disponível aos estudantes por sete dias na antepenúltima semana antes do término do semestre com as seguintes perguntas: 1. Como você avalia os recursos digitais utilizados em relação aos objetivos de aprendizagem da PS1? 2. O que você pensa da inclusão dos DSS e a subsequente atuação intersetorial para sua formação profissional de Gestor de PS? 3. O que você tem a dizer sobre a utilização da PNPS para seu futuro exercício profissional como Gestor? 4. Ao longo do semestre você interagiu com seus colegas nos grupos para a realização das atividades e para a construção da aprendizagem? Se você respondeu sim, escreva aqui as consequências dessa interação.

A análise de conteúdo das respostas dos estudantes ao Microsoft Forms empregou o tema como regra de recorte. O “tema é [...] utilizado como registro para estudar motivações de opiniões, de valores, de crenças, de tendências etc”. Segundo Bardin (2011, p. 135) é adequada a aplicação do tema na “análise das respostas a perguntas abertas” como se fez nesse estudo. A unidade de registro “corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base visando a categorização” e pode se configurar em “uma palavra ou em uma frase” (Bardin, 2011, p. 134).

Inicialmente procedeu-se à leitura flutuante para identificar os principais temas que emergiram das respostas anônimas dos estudantes ao questionário. O percurso desta etapa desvelou informações contidas nas frases-reposta. Na sequência, a exploração do material propiciou a captura das expressões heurísticas com base empírica, matrizes da reflexão sobre a reflexão na ação acerca da prática pedagógica adotada na PS1. A análise temática dos dados apontou para núcleos de sentido relacionados à “avaliação dos recursos digitais para os objetivos de aprendizagem”; à “consequência da inclusão dos DSS/atuação intersetorial e da PNPS na formação profissional de Gestor de PS” e ao “potencial da interação dos grupos para a construção da aprendizagem”.

O processo de categorização efetuado inicialmente por NB e revisitado por OA ressaltou aspectos pensados desde a elaboração do instrumento de coleta dos dados. Tal instrumento fornecia o sistema de categorias pelo procedimento de “caixas” (Bardin, 2011, p. 149). A organização do material, a inferência e a interpretação dos dados analisados resultou do diálogo efetuado entre a base teórica que orientou as leituras, a construção da pergunta e o objetivo deste estudo. Nos resultados os estudantes estão identificados com a letra “E” seguida pelo número que indica a sequência de respostas ao Microsoft Forms.

3. Resultados

As informações qualitativas geradas pelas respostas dos estudantes compuseram o ‘corpus’ que apontou para três categorias principais, organizadas nos eixos de percepção: “avaliação dos recursos digitais para os objetivos de aprendizagem”; “inclusão dos DSS/atuação intersetorial e da PNPS (Ministério da Saúde, 2018) na formação profissional de Gestor de PS” e “potencial da interação dos grupos para a construção da aprendizagem”.

3.1 Avaliação dos Recursos Digitais para os Objetivos de Aprendizagem

A passagem do formato presencial para ‘on-line’ foi motivo de adaptação para professores e estudantes, com aparente sobrecarga de trabalhos e de solicitação de tarefas. Isso resultou em uma taxa de 67% de resposta ao questionário. O repertório de enunciados dos respondentes demonstrou o diferencial que as ferramentas tecnológicas e de rede representaram no cenário da educação: “Achei muito didático [...] ajudou muito na compreensão dos temas” (E6); “Foram essenciais na assimilação do conteúdo [...] torna a disciplina mais interativa. Tem pessoas que aprendem de maneira mais visual, outras gostam de ler, alguns de ouvir áudios, enfim quanto maior a diversidade de recursos utilizados, maior é a possibilidade de que os alunos assimilem melhor o conteúdo” (E7).

Um argumento amadurecido, do ponto de vista organizativo, se destacou em meio ao conjunto de fragmentos expressivos de concordância com a inclusão dos recursos digitais na PS1: “Achei ótimo usar diferentes recursos para o melhor aprendizado da matéria, mas acho que o podcast para o trabalho do Gestor poderia ter ficado para o final do semestre” (E16). Sua sugestão foi atendida pela professora ao elaborar a sequência de atividades do semestre subsequente. A reflexão sobre a ação ancorada na avaliação dos estudantes, fomentou o processo de aprendizagem contínua, que é uma faceta determinante para o praticante reflexivo (Schön, 1987).

A motivação da proposta de E16 se relaciona ao fato que todos os estudantes têm muita clareza ao enumerar os DSS. Entretanto, ao fazerem o exercício intelectual de sua aplicação nas tarefas propostas, isso parece se situar numa esfera que extrapola sua área de atuação. Esse tipo de divergência entre o discurso e a aplicação prática dos conceitos reflete a predominância do modelo biomédico/comportamental que persiste, apesar de passados 35 anos da inclusão dos DSS a uma concepção de saúde mais abrangente e contemporânea, como base para atuação intersectorial e de promoção da saúde (Batistella, 2007).

As mudanças ocorridas no conceito de saúde e reportadas na linha do tempo foram associadas ao conceito positivo de saúde da Carta de Ottawa (Ministério da Saúde, 2002, p. 19) e à incorporação dos DSS à legislação brasileira que organiza o Sistema de Saúde brasileiro. Para evidenciar o entendimento dessas mudanças solicitava-se a “inserção de propostas com iniciativa de incorporação dos DSS e do conceito ampliado de saúde no Projeto de Gestor”.

A avaliação de E18 deixa transparecer algumas dificuldades: “no começo do semestre foi um pouco confuso alguns pontos que estavam nos Tópicos, mas a partir do Tópico 3, ficaram claros”. Estas dificuldades persistiram até os estudantes se apropriarem, progressivamente, das leituras disponíveis nos Tópicos subsequentes, como relata E10: “No início senti algumas dificuldades para compreender o que era para ser feito, mas depois consegui entender melhor o que a professora estava pedindo no decorrer dos encontros, pois o conteúdo ajudou a entender bastante. E por fim, mesmo com essa dificuldade, essa foi uma das poucas disciplinas que cursei esse semestre e posso dizer que absorvi o conteúdo dado e aprendi”.

Passado o momento de dúvidas e de esclarecimentos, os recursos digitais foram reconhecidos como importantes por 78% dos estudantes na mediação com os objetivos e os conteúdos trabalhados numa situação real de estudo com vistas à sua formação como gestores. Importante ressaltar a dinâmica de interação constante entre a professora e os estudantes para dar um sentido comum à proposta pedagógica e reconstruírem juntos detalhes para o formato mais adequado ao grupo. O papel de praticante reflexivo no exercício de docência resultou da reflexão na ação efetuada com os estudantes da disciplina PS1.

3.2 Consequência da Inclusão dos DSS/Atuação Intersectorial e da PNPS na Formação Profissional de Gestor de PS

Observou-se consenso entre os estudantes acerca da inclusão dos DSS e da PNPS (Ministério da Saúde, 2018) na PS1. Isso se revela nas respostas que conectam estes conteúdos à própria formação como futuros profissionais: “A inclusão dos DSS e a atuação intersectorial na minha formação de gestora é muito importante para nosso aprendizado porque tudo implicará no meu futuro [...] para saber administrar a minha profissão e ajudar a trabalhar juntamente com meus colegas para o melhoramento da saúde pública do país” (E8). Sua percepção é compartilhada por E12 ao afirmar que “para a atuação profissional como gestor é importante ter o conhecimento desses dois temas [DSS e parcerias [intersectoriais] [...] e o conhecimento da PNPS [...] na hora de tomar decisões”.

A relevância da aplicação dos DSS e da PNPS (Ministério da Saúde, 2018) na atuação em saúde, perscrutando o território, para além da Unidade de Saúde e conectado às necessidades da sua potencial clientela foi reconhecida por E22: “[...] me ajudou a enxergar a saúde para fora do hospital, para o dia a dia do indivíduo em casa, no trabalho, na escola [...] a PNPS me ajuda a atuar utilizando políticas públicas já existentes”.

Este conjunto de expressões dos estudantes reflete um raciocínio heurístico, que substitui a habitual oposição entre “saber e fazer” e materializa a vinculação simbiótica entre estes. A construção coletiva da aprendizagem para estimular a inserção dos conceitos e da base legal no Projeto de Gestor gerou o exercício de aplicação dos conteúdos pelos estudantes antevendo sua atuação como profissionais. Isso permitiu deslocar o “eixo do trabalho pedagógico da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem” (Saviani, 2007).

3.3 Potencial da Interação dos Grupos para a Construção da Aprendizagem

A realização dos trabalhos em grupo é considerada importante como formadora para profissionais de saúde, promovendo aprendizagem colaborativa (Hassanien, 2006) e melhorando seu desempenho e socialização (Frykedal & Chiriack, 2011). De igual modo, a escuta é importante para o desenvolvimento de trabalhos conjuntos e o acolhimento dos usuários que procuram os serviços de saúde. O ganho nas interações foi relatado por 87% dos respondentes relacionados à troca de conhecimentos/ideias/opiniões (E3) e apoio no uso da plataforma (E12). A avaliação de E18 aponta para: a “troca de saberes entre os colegas com diferentes opiniões, mais empatia para entender os horários e união entre os integrantes”. E E8 destaca: “Realizamos todos juntos o ‘podcast’. Tudo foi bem administrado com meus colegas de turma e soubemos fazer o trabalho”.

Entretanto, essa visão não é homogênea. Outros estudantes manifestaram dificuldade de interação nos grupos de trabalho na PS1 e salientaram um desafio que ainda precisa ser superado em trabalhos de grupo. E6 afirmou: “a interação com os colegas de grupo foi bem difícil durante todo o semestre, [...] via mensagens [...], sendo assim, a realização de atividades em grupo ficou prejudicada”; E22 acrescentou “Não foram consequências muito positivas [...] sempre têm os que fazem os trabalhos e os que são levados pelos outros”. A menção à experiência estressante de E6 e E22 foi descrita por Hall & Buzwell (2012), especialmente para aqueles membros ativos do grupo.

O olhar positivo de E10 sobre sua experiência na PS1 contrasta com vivências anteriores: “Não gosto muito da ideia de trabalhos em grupo, pois muitas vezes não temos a participação efetiva de todos os membros [...]. Mas, essa disciplina me proporcionou algo que nunca tinha vivenciado: processo de colaboração de todos os integrantes do grupo e acima de tudo todos tinham um espaço de fala e para ser ouvido no grupo”. A dialogicidade na disciplina propiciada pela professora foi reconhecida por E8: “[...] gostei bastante porque ela [a professora] sempre ouviu todas as nossas opiniões.”

Segundo Mishra e Mehta (2017, p. 16) “para que uma disciplina estimule e envolva as pessoas, ela precisa abrir espaço para o pensamento criativo, crítico e apoiar as ideias, a colaboração e a comunicação inovadoras”.

Dentre os 23 respondentes 20 desvelaram a existência de interação ao desenvolverem as atividades colaborativas nos grupos da PS1: “troca de conhecimentos, organização na realização dos trabalhos, divisão de tarefas e diálogos relacionados a melhor realização das tarefas” (E20). Eles avaliaram o vínculo construído no grupo como “muito bom, pois sem a ajuda dos meus colegas [eu] não teria conseguido realizar algumas atividades e participar de alguns encontros devido às dificuldades com a plataforma” (E23).

4. Conclusões

Este estudo apresenta o desenvolvimento da disciplina PS1 como corpo/cenário do caso estudado. Efetuaram-se avaliações formativas quanto ao seu andamento ao longo do semestre em cada encontro síncrono, por ser a primeira oferta no formato não presencial utilizando as TDICs. Sob este prisma o ‘caso’ aqui descrito não se distingue do contexto de vida real com seus desafios de comunicação para o desenvolvimento de uma prática reflexiva junto com os estudantes.

Desse modo, o estudo de caso permitiu à professora refletir sobre sua atuação, ultrapassar os fatos e desenvolver lentes para ampliar a compreensão do modo como os estudantes aprendem a ser e a agir no mundo. O método mostrou-se apropriado para retratar e apreender a repercussão do emprego das TDICs na ampliação da capacidade cognitiva dos estudantes em cenário virtual; adequado para capturar novas conexões estabelecidas entre os saberes acumulados e a futura atuação profissional, bem como para acrescentar peculiaridades à construção e à troca de saberes entre os estudantes e destes com a professora.

É possível afirmar que a utilização das TDICs forneceu a base estrutural para os estudantes vivenciarem experiências múltiplas de aprendizagem. Isso potencializou a apropriação/aplicação dos DSS e das parcerias intersetoriais nas ações para promover saúde ao construírem coletivamente o Projeto de Gestor. Na percepção dos estudantes, estes elementos foram relevantes para sua formação profissional e para a interação gerada nos grupos, melhorando seu desempenho na realização das atividades e no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico.

O exercício de escuta e de reflexão na ação possibilitaram avaliações e a correção dos rumos na PS1 frente aos objetivos de aprendizagem. Ressalta-se a contribuição substancial dos estudantes para os ajustes efetuados ao longo do semestre em foco e para a organização dos semestres seguintes incorporando as TDICs. As avaliações da PS1 confirmaram a importância de manter aberto o canal de comunicação com eles para o atendimento de suas solicitações e para a construção conjunta da disciplina. Ainda que estudantes e professora desempenhassem papéis distintos, o exercício da reflexão crítica no ensino-aprendizagem suscitou um clima igualitário e participativo.

Desse modo, a compreensão do contexto e da dinâmica da PS1, da abordagem pedagógica utilizada e das possibilidades ampliadas pelas ferramentas tecnológicas, tornam o ensino-aprendizagem uma atividade rica e envolvente. Estudos de caso específicos realizados reiteradamente a cada turma diferente, podem contribuir para a recomposição e o aperfeiçoamento do objeto de estudo, além de constituir uma referência na atuação do praticante reflexivo.

5. Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3. Reimp.). Lisboa: Edições 70.
- Batistella, C. (2007). Abordagens contemporâneas do conteúdo do conceito de saúde. In A. F. Fonseca & A. M. D. Corbo (Orgs.) *O território e o processo saúde-doença*. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a Formação e o Trabalho do Agente Comunitário de Saúde, 1, pp. 51-86). Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ.
- Becker, H. S. (1993). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Blurton, C. (1999). New directions in education: challenges in education. In G. Bartagnon. & Y. Courier (Eds.), *World communication an information report 1999-2000* (pp. 46-61). Paris: UNESCO.
- Budd, J., Miller, B.S., Manning, E.M., Lmapos, V., Zhuang, M., Edelsteins, M., Rees, G. Emerey, V. C., Stevens, M. M., Keegan, N., Short, M. J., Pillay, D., Manley, E., Cox, I. J., Heymann, D., Johnson, A. M., McKendry, R. A. (2020). Digital technologies in the public-health response to COVID-19. *Nature Med*, 26, 1183–1192.
- Cummings, C. & O'Neil, T. (2015). *Do digital information and communications technologies increase the voice and influence of women and girls?: A rapid review of the evidence*. Shaping policy for development (March, 2015). London: ODI Reports.
- Frykedal, K. F., & Chiriac, E. H. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Educational Research*, 53(3), 331-345.
- Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (5. Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Hall, D. & Buzwell, S. (2012). The problem of free riding in group projects: looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 37-49.
- Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 17-39.
- Ministério da Saúde (2002). *As cartas da promoção da saúde* (Série B. Textos Básicos em Saúde). Brasília: Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde (2018). *Política Nacional de Promoção da Saúde: Anexo I da Portaria de Consolidação no 2, de 28 de setembro de 2017*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Mishra, P. & Mehta, R. (2017). What we educators get wrong about 21st- century learning: results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6-19.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants' part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 9-134.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. (2nd ed.). California: Sage.

Mediação de Conflitos: impactos de uma intervenção pedagógica numa escola pública na Amazônia Ocidental do Brasil

Franciane de Oliveira Pinho¹, Rafael Fonseca de Castro¹ e
Elisabete Pinto da Costa²

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil | francianepinho@gmail.com;
castro@unir.br | <https://orcid.org/0000-0002-3836-8981>; <https://orcid.org/0000-0001-5897-851>

² Universidade Lusófona do Porto, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CieED), Portugal | elisabete.pinto.costa@ulp.com | <https://orcid.org/0000-0002-6255-4135>

Resumo: Este trabalho apresenta resultados da implementação da mediação de conflitos, enquanto proposta de intervenção pedagógica para lidar com a indisciplina numa escola pública da cidade de Porto Velho, no Estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental do Brasil. O estudo justificou-se pela manifestação crescente da indisciplina, com prejuízo dos processos de ensino e desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Acresce não haver pesquisas *stricto sensu* sobre a mediação aplicada à educação na região norte do Brasil, tampouco estudos que promovam o diálogo entre a mediação escolar com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. A intervenção teve a duração de quatro meses, no período de agosto a novembro de 2019, tendo participado da pesquisa dezoito estudantes de uma turma do 7º ano, nove professores e quatro profissionais da equipa de gestão da escola. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo intervenção pedagógica, cujas etapas consistiram na análise situacional, sensibilização, formação, institucionalização e avaliação. Foram realizados oito encontros com estudantes, cinco com docentes e seis com a equipa gestora, totalizando dezanove encontros. A avaliação da intervenção foi realizada através de observação, questionário e entrevista. Os dados recolhidos foram organizados e analisados em três categorias: i) convivência na escola; ii) mediação de conflitos na escola; iii) efeitos da mediação de conflitos). Entre os principais resultados, constata-se que os estudantes manifestaram que a mediação proporcionou mudanças positivas na convivência escolar; os docentes afirmaram a necessidade de adequação da prática pedagógica à sala de aula, com o intuito de diminuir as situações de indisciplina, e a equipa gestora reconheceu a relevância da mediação como estratégia de prevenção da indisciplina, percebendo a mudança de postura nos estudantes e também nos docentes.

Palavras-chave: Mediação de Conflitos; Teoria Histórico-Cultural da Atividade; Intervenção Pedagógica.

Conflict Mediation: Impacts of a Pedagogical Intervention in a Public School in the Western Amazon of Brazil

Abstract: This article presents results of the implementation of conflict mediation, as a proposal for pedagogical intervention to deal with indiscipline in a public school in Porto Velho city, the State of Rondônia, in the Western Amazon of Brazil. The study was justified by the growing manifestation of indiscipline, to the detriment of the processes of teaching and students' cognitive and social development. Moreover, there are no *stricto sensu* research on mediation applied to education in the Northern Region of Brazil, nor studies that promote dialogue between school mediation and the Cultural-Historical Theory activity. The intervention lasted four months, from August to November 2019, with eighteen students from a 7th grade class, nine teachers, and four professionals from the school's management team participating in the research. This was a research of qualitative approach, of pedagogical intervention, whose stages consisted of situational analysis, sensitization, training, institutionalization, and evaluation. Eight meetings were held with students, five with teachers, and six with the management team, totalling nineteen meetings. The evaluation of the intervention was carried out through observation, questionnaire and interview. The data collected was organized and analyzed into three categories: i) coexistence at school; ii) conflict mediation at school; iii) effects of conflict mediation). Among the main results, it was found that students expressed that mediation provided positive changes in school coexistence; teachers affirmed the need to adapt the pedagogical practice to the classroom in order to decrease indiscipline situations and the management team recognized the relevance of mediation as a strategy to face indiscipline, noticing the change of posture in students and also in teachers.

Keywords: Conflict Mediation; Cultural-Historical Theory of Activity; Pedagogical Intervention.

1. Introdução

O presente estudo resulta de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo consistiu em analisar e compreender uma intervenção pedagógica realizada segundo a metodologia da mediação de conflitos, com vista à redução da indisciplina, numa escola pública de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental do Brasil. Neste artigo apresentam-se resultados da avaliação da intervenção pedagógica implementada.

Entre os autores que no Brasil estudam a indisciplina escolar destacam-se Aquino (1996), Rêgo (1996), Garcia (1999) e Vasconcellos (2009), que a concebem como uma condicionante que prejudica tanto as atividades de ensino como o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Em concordância com estes autores, entende-se por indisciplina a manifestação da incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola e os comportamentos e atitudes de socialização entre estudantes e também entre estes e os docentes.

Destaca-se a importância da escola na vida do homem, enquanto sujeito histórico e social. Na concepção da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT¹), Danieş e Smolka (2014) advogam que ao estudar o desenvolvimento humano busca-se caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses sobre como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Esta perspectiva teórica fundamentou a proposta de implementação da mediação de conflitos, que também se apresentou de tipo intervenção pedagógica, de acordo com os pressupostos de Damiani *et al.* (2013).

Considera-se a articulação entre mediação de conflitos e intervenção pedagógica fundamental, tanto para a gestão da (in)disciplina escolar, como para a produção de conhecimento científico acerca desse tipo de estratégia, bem como para a divulgação de uma boa prática pela qual se pretende lidar com problemáticas sociais que se manifestam nas escolas, como é o caso da escola pública em estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1 Mediação de Conflitos

A mediação de conflitos consiste num método e num processo dialógico, não adversarial, de gestão e resolução de conflitos, por meio do qual os sujeitos podem chegar a um acordo de ganho mútuo, sendo, para o efeito, indispensável identificar os verdadeiros interesses e as reais possibilidades, de forma que se compreendam reciprocamente (Costa, 2019). Neste estudo, as concepções acerca da mediação estão articuladas com o conflito (latente ou manifesto) em ambiente escolar.

A mediação é então um procedimento pacífico por meio do qual um terceiro, alheio à situação conflito, atua para encorajar e facilitar a resolução do conflito pelas partes de forma construtiva (Sales, 2003; 2007). Entende-se também a mediação como um método, mais ou menos estruturado, que pode ocorrer de modo formal ou informal, e no qual o mediador auxilia as partes envolvidas num conflito a trabalhar o entendimento e o reconhecimento, em busca de uma solução mutuamente satisfatória.

Em virtude das potencialidades educativas e capacitadoras que lhe estão associadas, segundo Costa, Torrego e Martins (2016), a mediação ultrapassa os limites da resolução de conflitos, porquanto também fomenta o desenvolvimento de competências na gestão de relações interpessoais e de convivência, proporcionando oportunidades de aprendizagem e de crescimento dos indivíduos.

¹ Segundo o Center for Activity Theory and Developmental Work Research, da Universidade de Helsinquia (<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/>), esta denominação é usada para designar o conjunto de ideias desenvolvidas pelo grupo de psicólogos russos revolucionários, que iniciaram sua atuação nos anos 1920 e 1930, sob a liderança de Lev Vygotsky (DAMIANI *et al.*, 2013).

A mediação de conflitos pode apresentar-se à escola como uma metodologia para operacionalizar a cultura da convivência, que se substitua à cultura da adversidade (Soares, 2017). Também para esta autora, a mediação vai além de técnicas ou ferramentas para resolução de conflitos, pois propõe, na sua essência, uma nova cultura de gestão relacional e social.

No seguimento desta argumentação, apresentam-se finalidades multifacetadas à mediação, tais como: criadora, renovadora, preventiva e curativa (Six, 2003). Soares (2017) menciona que a mediação em contexto escolar também agrega finalidades diversas, tais como: 1) educação para a convivência; 2) prevenção da incivilidade, da agressividade e da violência; 3) prevenção e solução de conflitos, na lógica dos “3R”: resolução, reconciliação e reparação; 4) ação transformadora, resultante da reconciliação e da revalorização entre os sujeitos e; 5) como modelo integrado de gestão da convivência, que aproveita os conflitos, estimula as habilidades e cria culturas sociais pacíficas.

Por sua vez, Ortega e Del Rey (2002) apontam uma relevante preocupação quanto à ameaça de “se converter a convivência num cenário de transtornos do comportamento e na tendência a introduzir, na instituição escolar, um modelo clínico que não é necessário, nem conveniente” (p. 144). Nessa perspectiva, a mediação seguiria uma vertente contrária à sua finalidade essencial, na medida em que o seu objetivo principal é promover mecanismos educativos e capacitadores para que os sujeitos encontrem, por si mesmos e em conjunto, por meio de uma comunicação não violenta, soluções para as questões dilemáticas que enfrentam nos seus contextos relacionais, sem que, por isso, se converta num mecanismo para lidar com alguma espécie de patologia instaurada.

Já para Vygotski (1982), a mediação (seja entre docente, estudante, tutor, livro ...) constitui a oportunidade para se estabelecer condições e meios de promoção da reflexividade entre as partes em interação. Dessa mediação tende a resultar uma nova realidade, que derive do empoderamento do indivíduo.

A amplitude da mediação está também presente nos projetos de mediação de conflitos adotados em contexto escolar. Estes evoluíram de programas de mediação de pares para projetos de amplo espectro, com foco não apenas na intervenção junto aos alunos, mas também incorporando a restante comunidade educacional e a escola (Pinto da Costa, 2019). Em síntese, o propósito destes projetos de intervenção pode estar associado tanto a um modelo centrado na pessoa, em que gerir a convivência implica a adoção de um modelo de regulação da disciplina e dos conflitos, que mantém uma dimensão formativa, ou a um modelo centrado na organização e cultura escolar.

2.2 Pesquisa do Tipo Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica neste estudo teve na base conceitos de Damiani *et al.* (2013), que advogam a produção de conhecimento a partir das interferências sobre problemas educacionais concretos e específicos. A intervenção pedagógica entendida nesta perspectiva envolve: i) planeamento; ii) implementação de medidas em função das mudanças e/ou de inovações com a intenção de produzir avanços/melhorias em processos de gestão, ensino e aprendizagem entre os sujeitos que neles se encontram envolvidos; e ainda iii) avaliação dos efeitos da intervenção.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica distingue-se basicamente da pesquisa básica, por que a primeira suscita no investigador a possibilidade de condução de uma prática. É importante ressaltar que na pesquisa interventiva, tal como sustentava Vygotski (1995) perante o estudo dos fenómenos numa perspectiva histórica, as mudanças ocorrem no decorrer do tempo. Segundo o autor, “a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento” (idem, p. 65). Segundo esta abordagem argumentativa, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica pode alinhar-se pela perspectiva histórica de investigação em Educação.

Assim, o principal propósito da articulação entre a pesquisa de tipo intervenção pedagógica pela mediação com a perspectiva histórico-cultural consistiu em estabelecer na escola esta metodologia alicerçadora de uma cultura relacional e social de sã convivência, suplantando a cultura dominante impregnada de antivalores ao humanismo (como: competição, humilhação, discriminação).

No centro da mudança socioeducativa, que não se pretende pontual, mas antes sustentável, estão os indivíduos que se envolvem na construção da cultura de convivência cidadã. Seja o estudante, enquanto ator da comunidade escolar, que é educado e capacitado para exercer protagonismo, seja a escola, enquanto sujeito cultural, que desempenha a função de educar de forma integral.

A intervenção pedagógica realizada no âmbito deste estudo baseou-se nos pressupostos da mediação de conflitos e teve como referência Torrego (2003), Costa (2019) e Cunha e Monteiro (2019). Em síntese, para que a mediação de conflitos ocorra na escola é necessário realizar um diagnóstico dos problemas de convivência na comunidade educativa e das necessidades socioeducativas para desenhar a intervenção; programar a planificação da intervenção; realizar as atividades pedagógicas de mediação, através de sessões formativas; avaliar as atividades e devolver os resultados à escola para análise das potencialidades da mediação e desse modo a potenciar o envolvimento de todos os atores educativos nas atividades de mediação.

3. Metodologia

3.1 Objetivo Geral e Questões de Pesquisa

O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar e compreender os efeitos de uma intervenção pedagógica com recurso à metodologia da mediação de conflitos, na gestão da indisciplina, numa escola pública de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia no Brasil. Decorrente deste objetivo geral definiu-se a seguinte questão de pesquisa: quais os efeitos da implementação da mediação de conflitos numa escola pública de Porto Velho? E, conseqüentemente, definiram-se as seguintes subquestões de pesquisa: i) na perspectiva dos estudantes, quais os efeitos da implementação da mediação de conflitos na escola?; ii) na perspectiva dos docentes, quais os efeitos da implementação da mediação de conflitos na escola?; iii) i) na perspectiva dos elementos da equipa gestora, quais os efeitos da implementação da mediação de conflitos na escola; iv) qual o contributo da CHAT para a mediação de conflitos na escola?.

3.2 Participantes e Contexto

O estudo foi realizado na Amazônia Ocidental do Brasil, na capital do Estado de Rondônia, em Porto Velho, numa escola pública de ensino fundamental, localizada na região periférica norte.

Participaram da pesquisa dezoito estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, nove professores e quatro profissionais da equipa gestora da escola. A instituição foi indicada pela coordenadoria regional de ensino de Porto Velho (CRE/PVH), em função da necessidade de intervir na indisciplina registada. A turma intervencionada foi proposta pela equipa gestora da escola.

Entre os estudantes, dois terços eram do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Três estudantes (dois meninos e uma menina) estavam em situação de retenção. Os docentes participantes apresentaram diferentes tempos de serviço na escola: um estava a lecionar há três meses; cinco docentes referiram entre sete e dez anos de serviço a escola e os restante três lecionavam há mais de quinze anos. Entre os elementos da equipa gestora, uma técnica educacional referiu que trabalhava na escola há cinco meses, enquanto as demais já trabalhavam há mais de vinte e um anos, desempenhando funções como docentes e funções na gestão educacional.

A intervenção pedagógica que constituiu este estudo teve a duração de quatro meses, entre agosto e novembro de 2019. Tratou de uma investigação integrada no grupo de investigação HISTCULT da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e que dispõe do Projeto de Pesquisa “Intervenções Pedagógicas em Rondônia: inovação educacional e produção de conhecimento em Educação”. A pesquisa foi realizada por uma investigadora, com orientação de um professor Universidade Federal de Rondônia do Brasil e, mais recentemente, com o apoio e uma docente da Universidade Lusófona do Porto de Portugal.

3.3 Método, Instrumentos e Procedimento

Em coerência com o objetivo geral do estudo, a investigação foi de cariz qualitativo, que, simultaneamente, orientou a pesquisa da intervenção pedagógica implementada. Conforme Damiani *et al.* (2013), neste tipo de pesquisa o investigador planeia e intervém numa determinada situação educacional com a intenção de aprimorar processos pedagógicos nos mais diversos contextos e níveis dos sistemas educacionais e, posteriormente, avaliar os efeitos produzidos.

Bauer e Gaskell (2002) apresentam dois critérios específicos para a pesquisa qualitativa, classificando-os como “equivalentes funcionais” à pesquisa quantitativa, a saber: relevância e confiabilidade. Por exemplo, no que se refere à confiabilidade da pesquisa foram utilizados antes, durante e após a intervenção, métodos e instrumentos para a recolha de dados, tais como: observação participante e entrevista semiestruturada (organizadas tendo em conta os contributos de Bauer & Gaskell, 2002; Minayo, 2001, Gil, 2017) e ainda questionário (numa perspectiva interpretativa, sem recurso à manipulação de variáveis) (Morgado, 2012).

Todo o processo interventivo-pedagógico foi elaborado conforme preconizam Damiani *et al.* (2013) e as cinco etapas principais de intervenção foram definidas tendo por referência Costa (2019), a saber: 1 – análise situacional; 2 – sensibilização; 3 – formação; 4 – implementação; 5 – avaliação. Estas etapas estão descritas no quadro seguinte:

Quadro 1. Sistematização das etapas de intervenção

Etapa	Método/ Instrumento	Temáticas	Participantes	Período
Análise situacional	Observação (encontro temático)			
	Entrevista (pré encontro temático)	Clima de convivência na escola	Estudantes, docentes e equipa gestora	Agosto/19
Sensibilização	Questionário (pré-intervenção)			
	Observação (encontros temáticos)	Conflito na concepção dos estudantes	Estudantes	Setembro e outubro/19
	Entrevista (pós encontros temáticos)	Conflito na concepção dos docentes	Docentes e equipa gestora	Setembro/19
Formação	Observação (Oficina temática)	Conflito e indisciplina Vs mediação de conflitos	Estudantes	
	Entrevista (pós-oficina temática)	Ser mediador		
	Questionário (pós-intervenção)	Convivência escolar e Indisciplina escolar	Docentes e equipa gestora	Outubro e novembro/19
Institucionalização	Observação (encontros temáticos)	Institucionalização da mediação na escola	Equipa gestora	Novembro/19
	Questionário (avaliação final)	Avaliação do projeto	Estudantes, docentes e equipa pedagógica	Novembro/19

Em síntese, para a recolha de dados foram realizados oito encontros com estudantes, cinco encontros com docentes e seis com a equipa gestora, num total de dezenove encontros, abrangendo as fases de diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação da intervenção (Damiani *et al.*, 2013).

A pesquisa foi aprovada pelo Comité de Ética da UNIR (CAAE – 21119019.5.0000.5300) e, no cumprimento das questões éticas, os participantes foram identificados com nomes de líderes de notória atuação em causas pela paz.

Para a análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, nos termos da qual, e após a leitura flutuante dos dados obtidos, procedeu-se à codificação desses dados segundo três principais categorias previamente definidas (i) convivência na escola; ii) mediação de conflitos na escola; iii) efeitos da mediação de conflitos) e que permitiram então a análise dos resultados alcançados e possibilitaram a construção do conhecimento acerca dos efeitos da implementação da mediação de conflitos em contexto escolar segundo a concepção da CHAT.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Sobre a intervenção pedagógica pela mediação de conflitos analisaram-se opiniões, percepções e significações de estudantes, docentes e equipa gestora que participaram no estudo. No quadro seguinte destacam-se três relatos mais relevantes acerca dos efeitos dessa intervenção numa perspectiva de pré e pós-intervenção.

Quadro 2. Análise comparativa pré e pós-intervenção

Estudante: Malala Yousafzai	
Pré-intervenção	Pós-intervenção
Observação da pesquisadora: agressiva com as palavras, brincadeiras depreciativas, agitada. Estudante Malala Yousafzai: "Que bobagem esse negócio de mediação de conflitos". (entrevista)	Observação da pesquisadora: desenvolveu diversos aspectos positivos, como por exemplo: liderança positiva em sala de aula, controle das palavras depreciativas e conduta diferenciada com os colegas em sala de aula. Contribuiu muito nas etapas interventivas do projeto. Estudante Malala Yousafzai: "No início, pensei que isso não ia dar em nada, mas, cada vez ficava melhor, muitas atividades onde a gente podia falar sobre o que a gente achava e em ajudar o outro a ser melhor. A nossa sala, nenhum professor queria vir pra cá, mas estamos melhorando" (questionário)
Docente: Wangari Maathai	
Pré-intervenção	Pós-intervenção
"Chegam muitos projetos aqui na escola, infelizmente, são pessoas que não conhecem a realidade da escola, quero ver ficar aqui por vários meses com os alunos" (entrevista)	"Esse projeto de mediação de conflitos foi bem diferente dos demais. Passei a ver os alunos de uma forma diferente, também, acho que passei a ter mais paciência em escutar e tentar ajudar, não só ficar preocupada com o conteúdo. Seria um projeto que daria muito certo na escola" (questionário)
Elemento da equipa gestora	
Pré-intervenção	Pós-intervenção
"Acredito muito na discussão e no debate em sala de aula com os alunos, principalmente, sobre essa temática de mediação de conflitos, pois todos os dias nos deparamos com conflitos de todas as ordens aqui na escola. Estou disponível sempre que precisar. Seja bem-vinda!" (entrevista)	"Saiba que, com certeza, o projeto sobre mediação de conflitos na escola, foi muito importante no processo de construção da escola como um todo, pois todos ganhamos com isso: os alunos, empolgados e participando, os professores com um olhar mais cautelosos e eu na gestão com um desafio de não deixar esse grupo desanimar. Na realidade, todos ganhamos com o projeto. Queria muito que o projeto fosse ampliado para as demais turmas, sei que seria muito bom para todos da escola" (questionário)

Dos relatos apresentados supra foram explícitas as manifestações positivas em relação à mediação de conflitos, permitindo observar que no início os participantes não acreditavam na ação propulsora da intervenção. Entretanto, com as ações desenvolvidas em sala de aula, passaram a perceber o benefício proporcionado pelas aprendizagens adquiridas. Apresenta-se outro conjunto de relatos proferidos por uma estudante, uma professora e um elemento da equipa gestora:

Malala Yousafzai: *“maravilhoso, agora, na sala, conseguimos conversar antes de brigar ou falar mal do outro. Conseguimos ver que a intervenção na sala de aula teve efeito com agente. Hoje, conseguimos conversar e eles nos escutam, existe diálogo”* (questionário)

Ellen Johnson: *“foi muito salutar as formações e a intervenção, uma vez que agregou conhecimentos e ensinamentos para trabalharmos em sala de aula a indisciplina e os conflitos com os alunos. Esse projeto deveria ser constante na escola”* (questionário)

Elemento da equipa gestora: *“os professores tomaram posse das discussões e materiais que foram trabalhados e isso ficou claro em algumas situações que ocorreram, na qual os professores utilizaram a metodologia da mediação de conflitos, chegavam dizendo que tinha tido uma situação em sala, mas que haviam reunido os alunos em sala e argumentaram com todos. Então, está surtindo o efeito que esperamos a utilização devida do diálogo em sala”* (questionário)

Os resultados alcançados, cujos dados foram apresentados sumariamente acima, indicaram uma avaliação positiva da intervenção pedagógica, corroborando a tendência afirmada pelos autores utilizados como referência para este estudo (Torrego, 2003; Costa, 2019; Cunha e Monteiro, 2019), especialmente considerando a mudança entre o antes e o após da intervenção. Com efeito, constatou-se que os sujeitos passaram a desenvolver atitudes conscientes que são preventivas de indisciplina e proativas de uma sã convivência. Segundo Vygotski (1931/1995), como explica Castro (2019), no momento em que se passa a ter consciência de determinado processo psicológico é possível controlá-lo. No ambiente educacional, os sujeitos intervencionados passaram a ter controle de processos e elementos necessários para a condução das situações de conflito, diminuindo as ocorrências de indisciplina no contexto escolar.

Apesar dos resultados positivos alcançados, através dos quais se pretende suportar processos (históricos) de convivência saudável, a intervenção pedagógica deparou-se com constrangimentos. Grande parte dos pedagogos e membros da equipa gestora participaram pouco das atividades formativas ou não participaram de forma efetiva das formações com docentes e estudantes. Se por um lado, constatou-se a necessidade de aumentar o número de participantes e de alongar a duração da intervenção para alcançar uma maior relevância dos resultados, por outro lado, verificou-se que o apoio da equipa gestora pode fazer a diferença. Como refere Costa (2019), considera-se que o apoio da equipa gestora é fundamental para sustentabilidade da intervenção pedagógica, de maneira a influir na cultura relacional dos indivíduos, mas também na cultura organizacional da escola.

5. Conclusões

O processo de investigação teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica pela mediação de conflitos, que permitisse enfrentar a indisciplina, numa escola pública de Porto Velho, do Estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental do Brasil. Essa intervenção partiu do pressuposto de que a mediação de conflitos pode constituir uma estratégia construtiva para instituir uma cultura de sã convivência.

Para elencar as ideias finais do estudo considera-se essencial retomar a questão de pesquisa: quais os efeitos da implantação da estratégia de mediação de conflitos numa escola pública de Porto Velho?

Para responder tal questionamento destacam-se os resultados alcançados por grupo de participantes e para os quais foi fundamental a abordagem de pesquisa qualitativa e a aplicação de vários instrumentos de recolha de dados, porquanto contribuiu para (re)conhecer as significações dos sujeitos em relação à intervenção pedagógica realizada e assim comparar com outros estudos pelos quais se guiou esta investigação (que também privilegiaram a pesquisa qualitativa). Torna-se fulcral construir conhecimento científico, com confiabilidade, patente no recurso à triangulação de dados recolhidos por vários instrumentos e junto de vários participantes, o que pode permitir que demais escolas possam adoptar estratégias semelhantes.

Entre os estudantes observou-se: (i) maior atenção quanto ao uso da linguagem violenta e adoção de comportamento não ofensivo; (ii) tentativa de solucionar os seus conflitos antes de terceirizá-los; (iii) melhoria do ambiente da sala de aula, refletindo-se na diminuição da hostilidade. Quanto aos docentes constatou-se: (i) compreensão da metodologia da mediação de conflitos e dos seus benefícios para o contexto educacional; (ii) percepção da necessidade de ações para a melhoria do clima escolar e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas; (iii) consciência da necessidade de implementar atividades extracurriculares para melhorar as interações entre estudantes, pais e escola; (iv) abertura para o diálogo com os estudantes; (v) tomada de consciência das ações na gestão dos conflitos no quotidiano. Quanto ao elemento da equipa gestora verificou-se: (i) compreensão da metodologia da mediação de conflitos e dos seus benefícios no contexto educacional; (ii) consciência da necessidade de realizar ações formativas com docentes nas temáticas da intervenção; (iii) tomada de consciência das suas ações na gestão dos conflitos no quotidiano.

Com base nos resultados apresentados, considerou-se que a intervenção pedagógica produziu efeitos importantes no contexto educacional, em particular naqueles que se envolveram nas atividades realizadas. Com efeito, emergiu uma atitude reflexiva por parte de estudantes, docentes e do elemento da equipa gestora em relação às questões relacionais, aos conflitos e sobre como estes devem ser trabalhados pedagogicamente.

Determinantes histórico-culturais da vida escolar, como conflitualidade, indisciplina e violência, integram a rotina educacional. Jares (2002) afirma que tal cenário pode mudar, especialmente quando a escola faz uso das potencialidades da sua missão educadora e socializadora. Esta conceção do autor aponta, por isso, para a mudança dos determinantes históricos-culturais do contexto socioeducativo escolar. Nesta perspetiva apresentou-se o projeto de intervenção pedagógica à escola com a intenção de viabilizar uma metodologia que atendesse às necessidades socio-educativas identificadas nesse contexto histórico e cultural. Nesse projeto adoptou-se a metodologia da mediação de conflitos e a intervenção fundamentou-se nos pressupostos da CHAT.

Apesar das aproximações teórico-práticas e metodológicas entre mediação de conflitos e CHAT, apresentamos a necessidade de maior aprofundamento. No entanto, os participantes da pesquisa tomaram consciência (Vygotski, 1925/1991; Prestes, 2010; Castro, 2019) de atitudes e ações relacionais que carecem de empoderamento social. Corroborou-se a ideia de Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2003, pp. 5,6), para quem a formação deve ocorrer no sentido de propiciar aos sujeitos tornarem-se “sujeitos individuais de reflexão”, sujeitos aprendizes com “capacidade para viver em um mundo em constante mudança”.

Contudo, considera-se necessário maior aprofundamento dos pressupostos da CHAT e da relação com a teoria da Mediação, assim como de um maior diálogo desses pressupostos com os dados da investigação. Em consequência, defende-se a continuidade de mais investigações qualitativas nesta linha de pesquisa.

6. Referências

- Aquino, J. G. (Org.) (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes Press.
- Castro, R. F. de. (2019). Consciência em L. S. Vygotsky: vislumbrando potencialidades de aplicação em práticas pedagógicas. In: ANPEd, 2019, Rio de Janeiro. *Anais do...* Rio de Janeiro: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Rio de Janeiro, Brasil.
- Costa, E.P.; Torrego, J. & Martins, A. (2016). Gabinetes de Mediação de Conflitos: estrutura de pacificação, dinâmica e resultados. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (EDS.). *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho, pp. 107-118.
- Costa, E. P. (2019). *Mediação de conflitos em contexto escolar: da teoria à prática*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2019). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições Pactor.
- Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de., Dariz, M. R., & Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Pelotas – Brasil, *Cadernos de Educação*, n. 45, 57-67.
- Daniez, D., & Smolka, A. L. B (2014). O conceito de compreensão no diálogo de Vygotsky com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesquisa*, v. 40, n. 4, 1093-1108.
- Davydov, V.V., Slobodchikov, V. I., & Tsukerman, G. A. (2003). O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41, 4.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Curitiba-Brasil, *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95, 101-108.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Minayo, M. C. S (2001). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação e educação*. Santo Tirso: Da facto Editores.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. [Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília].
- Rêgo, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas, teóricas e práticas* (pp. 83-101). São Paulo: Sumus.
- Sales, L. M. de M. (2003). *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Sales, L. M. de M. (2007). *Mediação de conflitos: família, escola e comunidade*. Florianópolis: Editora Conceito.
- Soares, M. N. (2017). Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção. [Tese de doutorado, Universidade da Beira Interior].
- Six, J. F. (2003). *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Asa.
- Vasconcellos, C. S. (2009). *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez.

- Vygotski, L. S. (1925-1991). Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento). Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vygotski, L. S. (1931/1995). Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1934-1982). Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje). Moscú: Editorial Pedagógica Press.

Narrativas de egressas portuguesas de um Mestrado Profissional em Enfermagem de Saúde Familiar

Ellen Synthia Fernandes de Oliveira¹, Dayse Neri de Souza², Marília Rua³, Francislé Souza⁴, Mariana Teixeira da Silva⁵ e Nelson Filice de Barros⁶

¹ Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva Universidade Federal de Goiás-GO, Brasil | ellen@ufg.br | <https://orcid.org/0000-0002-0683-2620>

² Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil | dayse.souza@unasp.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-3294-8624>

³ Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro, Portugal | mrua@ua.pt | <https://orcid.org/0000-0003-2353-3072>

⁴ Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil | francisle.souza@unasp.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-3663-7276>

⁵ Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva Universidade Federal de Goiás-GO, Brasil | maritds@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1904-0921>

⁶ Departamento de Saúde Coletiva Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil | nelsonfilice@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-2389-0056>

Resumo: Introdução: o artigo discute os resultados de um estudo com enfermeiras egressas de um curso de mestrado profissional na área de Enfermagem de Saúde Familiar em Aveiro, Portugal. **Objetivo:** O objetivo dessa pesquisa foi analisar a contribuição do curso na prática profissional das enfermeiras nos serviços de saúde de atenção básica e hospitalar. **Metodologia:** Foram utilizados questionário e entrevistas com dez enfermeiras que atuam nos serviços de saúde de atenção primária, na região de Aveiro, Portugal. Foi usado o método de Análise de Conteúdo de Bardin por meio da análise categorial, com auxílio do *software* WebQDA para organização e codificar os dados das narrativas. **Resultados e discussão:** a partir das três categorias analisadas: i) contribuições do mestrado aos serviços de saúde, ii) incompreensões sobre o mestrado profissional e iii) mestrado como espaço de conhecimento, é discutido os limites e possibilidades do mestrado profissional, ressaltando a relevância da avaliação dos processos para o desenvolvimento institucional. Dessa forma tanto na entrevista, quanto no questionário foi possível identificar o mestrado como um espaço, não apenas de aquisição de conhecimentos, mas de transformações nos espaços de trabalho do egresso. **Conclusões:** Embora tenha sido evidenciada a satisfação das egressas com o curso, o estudo identificou dificuldades quanto ao suporte para o desenvolvimento da pesquisa sem dispensa de carga horária nos serviços. Foi evidente os conhecimentos teórico e habilidades técnicas adquiridos pelas egressas no local de trabalho, relacionados com a aplicabilidade nos serviços e na atuação profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação de Pós-graduação; Saúde Pública; Enfermeiras de Saúde da Família; Pesquisa Qualitativa.

Narratives of Portuguese Graduates of a Professional Master's Degree in Family Health Nursing

Abstract: Introduction. This paper presents the results of a study with female nurses graduating from a professional master's degree course in Family Health Nursing in Portugal. **Objective.** The aim of this research was to analyze the contribution of the course in the professional practice of nurses in primary and hospital health services. **Methods.** A questionnaire and interviews were used with ten nurses working in health care services in Portugal. Bardin's Content Analysis method was used through categorical analysis, with the help of the WebQDA software to organize and coding the data from the narratives. **Results and discussion.** Based on the three categories analysed, namely: i) master's contributions to health services; ii) misunderstandings of the professional master's degree and iii) master's degree as a space for knowledge, limits and possibilities are discussed of the professional master's degree, highlighting the relevance of the evaluation of processes for institutional development. Thus, both in the interview and in the questionnaire, it was possible to identify the master's degree as a space for knowledge, not only for the acquisition of knowledge, but to make transformations in the working spaces of the graduates. **Conclusions.** Although the satisfaction of the graduates with the course was evidenced, the study identified difficulties in the narratives in terms of support for the development of the research without the need of a dispensation of time in the services. It was evident the knowledge acquired in the course, related to their application and the change in professional and personal performance, in terms of theoretical knowledge, technical skills of these graduates in the workplace.

Keywords: Postgraduate Education; Public Health; Family Health Nurses; Qualitative Research.

1. Introdução

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional (MP) tem ênfase em princípios como o de aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional. A formação deve visar à exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício de inovação, com a valorização da experiência profissional. As comparações entre mestrado profissional e o mestrado acadêmico parecem inevitáveis. Neste sentido, reforça a hipótese de que a especificidade dessa modalidade de formação estará menos nos produtos científicos do que nas formas de articulação que ela pode favorecer entre as instituições de ensino e pesquisa e os serviços de saúde.

Vale ressaltar que a criação de um novo formato educacional traz consigo muitas indagações e poucas certezas. Mesmo nos formatos estabelecidos há décadas é normal que discussões acaloradas sejam iniciadas (Vasconcelos & Vasconcelos, 2010, p. 361). Assim acontece com os MP, por representar um novo formato, ao mesmo tempo em que traz discussões sobre o modelo estabelecido. Um dos debates é em torno da pesquisa básica e da pesquisa aplicada, próprio do paradigma dominante da política científica e tecnológica e das formas de enxergar os papéis dos diferentes atores envolvidos, ou seja, o governo, os pesquisadores e os meios de comunicação (Stokes, 2005, p. 26). Observou Schwartzman (2002, p. 374) que são os moldes institucionais e organizacionais que fazem a distinção entre o básico e o aplicado, muito mais do que o conteúdo ou a natureza real das pesquisas.

Os países da União Europeia, que adotaram as reformas propostas pela resolução “Declaração de Bolonha”, de 1999, iniciaram reformas em seus sistemas educacionais superiores para se adequarem a essa resolução. No que se refere à pós-graduação, de acordo com Tauch and Hauhvargers (2002), ainda há muita heterogeneidade entre os perfis de mestrado acadêmico e profissional. Em Aveiro, Portugal, a Escola Superior de Saúde (ESSUA-UA) oferece um programa de Mestrado em Enfermagem de Saúde Familiar (MESF) pautado em utilizar metodologias, técnicas e instrumentos de forma à resolução de problemas ao nível das unidades de saúde, sobretudo nos Cuidados de Saúde Primários, numa perspetiva crítica relevante para a liderança e gestão dos cuidados de saúde à Família. Apesar das mudanças não há ainda respostas muito claras sobre quais áreas do conhecimento podem efetivamente contribuir para realizar inovações necessárias à sociedade a partir da formação de “mestres profissionais”.

Nesse contexto, o MESF da ESSUA-UA apresenta objetivos de aprendizagem que atendem ao princípio da aplicabilidade na prática clínica com os referenciais teóricos de Enfermagem de Saúde Familiar. Além de outros objetivos que buscam numa perspectiva crítica, relevante para a liderança e gestão, exercer uma prática profissional especializada na área (Escola Superior de Saúde [ESSUA], 2020).

Um estudo realizado no Brasil por Guilam et al. (2020) revela que os cursos de MP em saúde contribuem para o fortalecimento da Atenção Básica, articulando ensino e pesquisa com a prática profissional dos egressos no Sistema Único de Saúde – SUS. Assim, essa formação profissional promove o conhecimento e a transformação da realidade em saúde por meio da cooperação acadêmica com o serviço. Partindo dessa perspectiva, esse estudo foi realizado com egressas do Mestrado em Enfermagem de Saúde Familiar, da Universidade de Aveiro, Portugal. Esse curso com foco profissional, propõe aos alunos implementar projetos de intervenção nos serviços ou instituições em que trabalham, com vista à resolução do problema identificado na pesquisa ou sobre aspectos teóricos que levem ao desenvolvimento do conhecimento em Enfermagem. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a contribuição do curso na prática profissional das enfermeiras nos serviços de saúde de atenção básica e hospitalar. Essa pesquisa é um produto do estágio de pós-doutorado da primeira autora sob supervisão de docentes da Universidade de Aveiro em Portugal. E tem como perspectiva, dando continuidade ao estudo, realizar essa pesquisa com outros egressos de Programas de Pós-graduação, modalidade mestrado profissional de Instituições de Ensino Superior do Brasil e de Portugal.

2. Metodologia

Foi realizado um estudo descritivo, exploratório, com abordagem prioritariamente qualitativa. Foi feito um questionário para apenas caracterização do perfil das participantes (Bryman, 2012).

Na abordagem qualitativa o pesquisador aprofunda-se no fenômeno de interesse (ações individuais ou de grupos no contexto social em que vivem) interpretando-o na perspectiva do discurso do respondente. Ademais, trabalha com valores, crenças, opiniões e representações (Minayo & Sanches, 1993; Minayo et al., 2005).

Participaram da pesquisa 10 egressas do MESF da ESSUA-UA definido como objeto do presente estudo. De acordo com os critérios de elegibilidade participaram as egressas que concluíram o curso em 2016 e que concordaram em participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de maio e junho de 2017 com os questionários e seguida de entrevistas semiestruturadas. As participantes foram contactadas via telefone pela Diretora do Curso de MESF e foi feito agendamento prévio para a pesquisadora se deslocar a cada local para a coleta de dados. Neste momento e antes de qualquer coleta, todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme preconiza resolução do CNS 466/2012 (Brasil, 2013). Para assegurar o anonimato das participantes da pesquisa, elas foram identificadas pela letra “E” seguida de um número.

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro com tópicos gerais que foi abordado com todas as entrevistadas com a seguinte questão norteadora: “Se ocorreu algum efeito concreto do produto do Mestrado no local de trabalho? (Alves & Silva, 1992). E o questionário foi adaptado do modelo utilizado por Mamede (2016) que é composto por questões sobre as características sociodemográficas.

Os dados qualitativos oriundos das entrevistas que teve duração média de 30 a 40 minutos foram submetidos ao método de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), com auxílio do software WebQDA (Souza et al., 2011), por meio da análise categorial, uma vez que se apresenta como a técnica mais pertinente aos propósitos da análise qualitativa (Bardin, 2011). A análise de conteúdo das narrativas foi realizada em três etapas, sendo a primeira, a pré-análise que consistiu na enumeração, leitura prévia das entrevistas e a digitação das respostas no webQDA. A segunda etapa, ou fase de exploração, compreendeu uma segunda leitura do material e o agrupamento do texto em categorias e subcategorias. Foram criadas 3 categorias nessa segunda etapa: I) Contribuições do Mestrado aos Serviços de Saúde; II) Incompreensões sobre o Mestrado Profissional; III) Mestrado como Espaço de Conhecimento. Dessas categorias de análise, emergiram 18 subcategorias (Figura 1). A terceira etapa da análise do conteúdo desenvolveu o tratamento e a interpretação dos dados, que permitiu a realização de inferências a partir da leitura das entrevistas de forma comparativa (Bardin, 2011; Castro & Sarrieira, 2011; Marconi & Lakatos, 2003).

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, com o parecer de número: 1.292.381 e foi realizada em Aveiro, Portugal como parte do estágio pós-doutoral da primeira autora.

3. Resultados

3.1 Caracterização das Participantes

Nessa primeira etapa foi realizada a caracterização das dez enfermeiras egressas. As participantes encontram-se na faixa etária média de 32 anos, sendo parte delas casadas com filhos. Informaram ainda que, apesar de residirem nas proximidades do local de trabalho, fazem percursos cansativos, haja vista duas morarem em cidades diferentes do local onde exercem a sua atividade profissional. O tempo de serviço na carreira de enfermagem variou de cinco a 15 anos.

Sete das participantes possuíam vínculos públicos com contrato sem termo efetivo e três eram contratadas via Entidade Pública Empresarial (EPE). A carga horária de trabalho na semana era em média 40 horas e eram atuantes nas áreas prioritárias de unidades de saúde familiar (USF) e hospitalar em Portugal.

As egressas exerceram suas atividades profissionais durante o curso de mestrado e tinham uma carga horária de 12h semanais no curso (sexta-feira durante à tarde e sábado todo o dia). Ressaltaram que durante o curso foram dispensadas de parte da carga horária somente no dia de avaliação com o respaldo da Lei do Estatuto do Trabalhador e Estudante. Quanto à função, sete são Enfermeiras em Unidades de Saúde da Familiar e três exercem funções em serviço hospitalar. Quanto ao vínculo empregatício, sete egressas possuem vínculo público e três público-privado via EPE, sendo nove delas com contrato sem termo efetivo.

3.2 Aplicabilidade dos produtos do Mestrado Profissional na perspectiva das egressas

Os pontos principais que retratam os efeitos do mestrado na atuação profissional e pessoal das entrevistadas foram na melhoria na habilidade para resolver problemas e propor soluções no local de trabalho e na aprendizagem das técnicas, conceitos e teorias apresentadas no curso. Uma característica ausente para nove das entrevistadas foi a que se referia a atribuição institucional de novas responsabilidades no local de trabalho, como resultado da pós-graduação. Quanto às características que se referiam a atuação pessoal, foram marcantes a melhoria da autoestima e a motivação e desejo de aplicar no serviço conhecimentos e habilidades aprendidas no curso.

As entrevistas contribuíram para aprofundar nas percepções das participantes quanto às suas trajetórias no mestrado e o quanto essa qualificação e o produto da pesquisa significou ou não em sua vida pessoal e profissional.

Portanto, a partir da análise das narrativas sobre a questão de pesquisa; “Ocorreu algum efeito concreto do produto do Mestrado no local de trabalho?”; emergiram três categorias: I) Contribuições do Mestrado aos Serviços de Saúde; II) Incompreensões do MP e; III) Mestrado como espaço de conhecimento (Figura 1).



Fig. 1. Mapa de códigos do projeto de pesquisa “Aplicabilidade dos produtos de Mestrado Profissional na perspectiva dos egressos” extraído do WebQDA. Categorias e subcategorias.

3.2.1 Contribuições do Mestrado aos Serviços de Saúde

Nesta categoria observamos que as egressas consideraram que as pesquisas realizadas no mestrado possuíam aplicabilidade nos serviços em que estavam inseridas ou nas instituições de saúde em geral. Algumas lamentaram o fato do trabalho realizado não ter sido utilizado no serviço em que estavam inseridas, se sentindo frustradas, mesmo a pesquisa tendo aplicabilidade nacional. O tema de suas dissertações baseados em necessidades e áreas prioritárias do serviço em que estavam inseridas foi um ponto marcante nos relatos, tal como narra uma das entrevistadas:

“...o tema do meu mestrado foi escolhido por mim e apresentado a candidatura. Depois a orientadora apoiou-me no desenvolvimento dentro da linha de investigação da universidade. Não tive dificuldades no estágio, pois a recolha dos dados da investigação foi feita no local de trabalho”. E6

Nas falas das entrevistadas foi salientado à qualificação: aumento da capacidade de expor ideias e receber críticas; autoestima; pró-atividade; habilidades profissionais e interpessoais; aprendizagem; produção intelectual; aprimoramento e utilização dos conhecimentos, métodos científicos, métodos sistemáticos e organizados na construção de processos, estratégias e soluções no serviço.

“O mestrado ampliou a minha visão e o olhar para cuidar não só do utente, mas de toda a família e do contexto social”. E6

“Já estava a atuar com intervenção comunitária na saúde familiar no centro de saúde, depois do mestrado propus aos colegas trabalhar em conjunto como uma equipa para ajudar no apoio e participação nos cuidados primários”. E3

3.2.2 Incompreensões sobre o Mestrado Profissional

Durante as entrevistas foi possível identificar a incompreensão dos gestores dos órgãos empregadores na falta de apoio na realização do mestrado. No quesito aprimoramento profissional, a maioria das egressas considerou que houve, mas, muitas vezes, com a ressalva de que o serviço nem sempre oferece condições para aplicar todo o conhecimento adquirido.

Outro fator limitante relatado pelas egressas foi a falta de tempo para se dedicarem às atividades do mestrado e à pesquisa. O aumento da sobrecarga de trabalho foi mencionado como um fator estressante para a realização do mestrado.

“Não tive incentivo, nem por parte do coordenador do serviço, nem por parte dos colegas. Não tive redução da carga horária, tão pouco das atividades e apoio para frequentar o mestrado. Foi muito pesado frequentar o mestrado sem redução de carga horária no trabalho”. E7

Igualmente nos aspectos a que elas se referem a utilização e motivação para utilizar a pesquisa e o conhecimento no local de trabalho, sugerindo talvez que o curso ainda precisa aprimorar a relação serviço-academia.

“Embora eu tenha desenvolvido um tema de relevância para o serviço de saúde e para o local de trabalho, ainda não tive tempo de aplicar os resultados do mestrado, mesmo porque não tenho tempo no serviço devido a muitas atribuições de preenchimento de relatórios no sistema SClinico”. E4

3.2.3 Mestrado como Espaço de Conhecimento

Nessa categoria (figura 1) foi evidente que as egressas tinham como motivação para realização do mestrado a possibilidade de trabalhar a pesquisa e os conhecimentos adquiridos no serviço, melhorar o serviço que estavam inseridas, aprimoramento para docência e na medida do possível dar um retorno social para a comunidade.

“Em um futuro, quero aplicar os resultados da minha pesquisa de mestrado no meu trabalho, pois tem relevância para o serviço de saúde pela importância do tema”. E4

Interessante observar a motivação para a realização de um doutorado com orientação profissional, como um desejo de continuar adquirindo conhecimentos, realizar pesquisas com enfoque na prática profissional. Relataram também que pretendem trabalhar os conhecimentos adquiridos e a experiência na prática profissional na docência.

“Tenho vontade de fazer o doutoramento, principalmente na área de Gerontologia. Pois daria continuidade ao tema desenvolvido no mestrado que foi com cuidadores informais de idosos”. E3

“Penso em uma carreira como docente, acho que me sentiria realizada, mas no momento não é foco, por todo trabalho que necessita e não sei se compensa investir tanto tempo de vida” E4

Foi possível identificar o mestrado como um espaço de conhecimento, não apenas de aquisição de conhecimentos, mas de um conhecimento que possui capacidade de realizar transformações nos espaços de trabalho.

“O mestrado forneceu ferramentas de avaliação para utilizar no meu trabalho e foi uma base para a minha atuação profissional. O tema abordado no mestrado ajudou-me a compreender melhor o contexto atual e os determinantes sociais. Forneceu-me ferramentas para atuação na Unidade de saúde familiar como enfermeira da família”. E3

4. Discussão

Os resultados da pesquisa revelaram que as enfermeiras egressas, no geral, consideraram que o mestrado teve aplicabilidade nos serviços de saúde e na comunidade. Neste contexto, são profissionais formadores e indutores de processos de mudança e adoção de novos conceitos e práticas no campo da saúde. Reforçaram, portanto, que o Mestrado em Enfermagem de Saúde Familiar contribuiu de forma significativa para a sua performance sendo possível identificar a aplicabilidade dos produtos do Mestrado nos serviços de Saúde corroborando os resultados encontrados nos estudos de Munari et al., (2014); Tavares and Leite (2014); Hortale et al., (2010); Freitas et al., (2006) e Saupe and Wendhausen (2005).

O conhecimento proporcionado pelo MP é diferenciado pela aplicação na área de atuação e ambiente produtivo, sendo possível a construção do conhecimento ligado à prática para a formação de recursos humanos qualificados para os serviços de saúde (Hortale et al., 2010; Mamede, 2015; Santos and Hortale, 2014). O Mestrado como Espaço de Conhecimento cumpre o objetivo de toda pós-graduação, sendo que o diferencial do MP seria um conhecimento aplicado na prática profissional. Os artigos de Hortale et al. (2010) e Santos and Hortale (2014) destacam a aquisição de conhecimento adquirido no MP, incluindo a qualificação profissional e a ampliação de fontes de informação sobre a área de atuação.

O MP foi criado para atender as demandas sociais, mantendo o foco científico da formação na capacitação de profissionais que serão produtores de conhecimento, tanto na prática clínica quanto no meio acadêmico (Mamede, 2015, 2016).

No estudo de Silva et al. (2020), em que as dissertações dos egressos de um MP em Saúde Coletiva no Brasil foram analisadas, foi demonstrado a aplicação dos estudos realizados nos serviços de saúde em que os egressos estavam inseridos, demonstrando também a importância da interação ensino-serviço-comunidade. Para Paixão et al. (2014) a interação da universidade com o ambiente produtivo deve ser inerente ao MP em saúde, de forma que, para além de uma necessidade de qualificação do profissional, urge uma efetiva integração entre a universidade e a sociedade, bem como uma valorização da interdisciplinaridade e de projetos que sejam capazes de transformar a realidade e o processo de trabalho. (Saupe & Wendhausen, 2005)

A aplicabilidade dos resultados do MP depende também do interesse e apoio institucional, conforme destacado pelas egressas neste estudo e na pesquisa de Oliveira et al. (2017). No estudo de Tavares and Leite (2014) foi destacado que a aplicação dos resultados do MP estava relacionada ao apoio institucional e nesse sentido a parceria entre a universidade e o serviço de origem dessas enfermeiras foi mencionada de forma positiva. Como observado nos resultados, os egressos relataram ter apoio para cursar o mestrado, outros queixaram da falta de apoio e incentivo dos coordenadores/gestores das unidades de origem de trabalho nas pesquisas realizadas por eles.

A liberação da carga horária para participação do mestrado foi identificada como um problema também no estudo de Mamede (2016) realizado com um mestrado profissional em Saúde Coletiva no Brasil. Neste estudo, foi apontado a falta de apoio para realização da pesquisa e a não liberação de carga horária para participar das atividades do mestrado. Este foi um fator estressante e de dificuldade para os egressos, sendo obrigados muitas vezes a mudar de local de trabalho.

5. Conclusão

Esse trabalho analisou questões importantes para o mestrado profissional, a partir das perspectivas das egressas inseridas no mercado de trabalho, conseguindo identificar as alterações ocorridas em decorrência do mestrado realizado. No entanto, é importante a realização de novos estudos analisando a perspectiva de docentes e gestores dos serviços de saúde locais e nacionais envolvidos no processo, a fim de um maior aprofundamento sobre o tema. Esse aspecto ainda não analisado poderia ser uma limitação do nosso estudo.

De acordo com a perspectiva das egressas, a realização do Mestrado Profissional gerou a produção de conhecimento científico, o desenvolvimento de competências, o aprimoramento profissional e o melhor desempenho nos serviços de saúde. Ainda de acordo com elas, os produtos dos seus mestrados foram considerados aplicáveis na prática dos serviços de saúde locais e nacionais. Efetivamente, para as egressas, suas pesquisas levariam à resolução dos problemas investigados e aumentaria a eficácia dos serviços de saúde se seus trabalhos desenvolvidos no Mestrado Profissional fossem imediatamente incorporados.

Além disso, as participantes da pesquisa apontaram que a valorização do Mestrado Profissional, como estratégia de formação de pós-graduação, será maior à medida em que haja maior integração entre ensino-serviço-comunidade. Isto é, o reconhecimento será maior se o fluxo de colaboração e troca entre essas três esferas for de retroalimentação, de forma que os profissionais tragam os problemas identificados nas comunidades e serviços para serem investigados na universidade e retornem para as comunidades e serviços com as soluções identificadas na pesquisa realizada.

Agradecimentos

Agradecemos a todas as participantes do estudo e principalmente os profissionais dos centros de saúde e hospitalar de Portugal que permitiram a entrada da pesquisadora para coleta dos dados.

6. Referências

- Alves, Z. M. B., & Silva, M. H. G. F. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (2), 61-69.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2013). Ministério da Saúde. *Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2013*. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Castro T. G. D., & Sarrieira J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.
- Costa, A. P., et al. (2012). Possibilidades da análise qualitativa no webQDA e colaborações entre pesquisadores em educação e comunicação. *Simpósio Educação e Comunicação*, 276-286.
- Escola Superior de Saúde (ESSUA). (2020). Recuperado de: <https://www.ua.pt/pt/essua>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- Freitas, C. M. D., et al. (2006). O Mestrado Profissional nos cenários futuros da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. *RBPG*, (3), 129-149.
- Guilam et al. (2020). Mestrado Profissional em Saúde da Família(ProfSaúde): uma experiência de formação em Rede. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24(Suppl. 1), e200192.
- Hortale, V. A., et al (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4), 2051-2028.
- Mamede, W. (2015). O mestrado profissional brasileiro e o Mestrado em Saúde Pública Europeia: objetivos semelhantes por caminhos diferentes. *RBPG*; 12(27).
- Mamede, W (2016). *Modelo para a avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: o caso da Universidade Federal de Goiás*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Minayo M. C. S., & Sanches O., (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Minayo, M. C. S., et al. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Munari, D. B. et al. (2014). Mestrado Profissional em Enfermagem: produção do conhecimento e desafios. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 22(2), 204-210.
- Oliveira, E. S. F., Barros, N. F., & Souza, D. B. N. (2017). *Metodologias Qualitativas em Diferentes Cenários: saúde e educação*. Goiânia: Ed. CEGRAF/UFG.
- Paixão, R. B, et al (2014). Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de indicadores à Luz da Multidimensionalidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 505-532.
- Santos, G. B. D., & Hortale, V. A. (2014). Mestrado Profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino. *Ciência e Saúde Coletiva*, 19(7), 2143-2155.
- Saupe, R., & Wendhausen A. L. P. O. (2005). O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em Saúde da Família. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*; 9(18), 621-630.
- Stokes, D. E. (2005). *O quadrante de Pasteur: a ciência básica e a inovação tecnológica*. Campinas: Editora UNICAMP.

- Silva, M. T., et al. (2020). A aplicabilidade das dissertações de um Mestrado Profissional em Saúde Coletiva, nos Serviços de Saúde do Estado de Goiás – Brasil. *Revista Brazilian Journal of Health Review*, 3(6), 19720-19730.
- Schwartzman S. A. (2002). Pesquisa científica e o interesse público. *Revista Brasileira de Inovação*, 1(2), 361-395.
- Souza, F. N., et al. (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, Braga, 12 e 13 de Maio, (CD-ROM, ISBN: 978-972-98456-9-7).
- Tauch, C., & Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: European University Association e European Comission (Directorate General for Education and Culture).
- Tavares, C. D. M., & Leite, M. M. J. (2014). Conhecimento e experiência de estudantes sobre o mestrado profissional em enfermagem. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 15, 141-150.
- Vasconcelos, F. C., & Vasconcelos, I. F. G. (2010). As Dimensões e Desafios do Mestrado Profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 360-366.

Lugar e funções psicológica e educacional da Criatividade no currículo implementado da educação pré-escolar e do ensino básico: Contributos de um grupo de discussão focalizada com docentes portugueses

Andreia Valqauresma¹ e Joaquim Luís Coimbra¹

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal | andreia.valqauresma@gmail.com; jcoimbra@fpce.up.pt | <https://orcid.org/0000-0002-5803-9413>; <https://orcid.org/0000-0001-8755-5698>

Resumo: Nos últimos tempos têm vindo a multiplicar-se as orientações quanto à urgência de se considerar a criatividade como um objetivo vital para a educação de futuro. Os sistemas educativos ocidentais lutam para se (re)inventarem e tornarem capazes de dar uma resposta adequada às exigências de renovação e de acrescida eficácia das sociedades contemporâneas. Apesar do reconhecimento da importância de incluir a criatividade nos *currícula* educativos, a maioria tende a reconhecê-la de uma forma implícita e pouco diferenciada quanto à sua conceptualização e operacionalização no âmbito da intervenção educativa. Com o intuito de contribuir para esta discussão, propusemo-nos analisar criticamente a abordagem da criatividade nos *currícula* da educação pré-escolar e do nível básico de escolaridade em Portugal, equacionando as implicações desse enquadramento no plano das práticas pedagógicas adotadas por educadores e professores em contexto de sala de aula. Através da dinamização de um grupo de discussão focalizada com seis docentes e de uma subsequente análise de conteúdo desta atividade, explorámos as suas percepções sobre a criatividade e sobre o modo como esta era (ou não) incentivada pelos *currícula* escolares. Os principais resultados sublinham o consenso quanto à relevância da promoção da criatividade nos contextos educativos, apesar da desarticulação entre *currícula* escolares e práticas pedagógicas associadas à criatividade. Para tal contribui uma plêiade de fatores dos quais se destacam as dificuldades em conciliar pressões associadas a metas educativas com objetivos de desenvolvimento da criatividade, a complexidade inerente ao constructo de criatividade, a cristalização de práticas da classe docente, lacunas na sua formação, ou ainda preconceitos sociais e culturais em torno da criatividade. Para além das possíveis repercussões sociais e culturais, estes resultados podem contribuir para a definição de *currícula* educativos assentes em estratégias pedagógicas mais capazes de nutrir o desenvolvimento holístico da criatividade em crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Criatividade; Educação; Grupo de Discussão Focalizada; Currículo Implementado; Educação Pré-escolar e Ensino Básico.

Locus and Psychological and Educational Functions of Creativity in the Preschool and Basic Education Implemented Curricula: Contributions from a Focus Group with Portuguese Teachers

Abstract: Guidelines asserting the urgency of addressing creativity as a vital goal for the future of education have been multiplying in recent years. Western education systems struggle to (re)invent themselves and become capable of adequately responding to the demands for renewal and increased efficacy of contemporary societies. Despite agreeing on the importance of including creativity in educational *curricula*, most tend to acknowledge it in an implicit and ill-defined way in terms of its conceptualization and operationalization within the scope of educational interventions. Aiming to contribute to this discussion, we sought to critically analyse the approach to creativity in the Pre-school and Basic education *curricula* in Portugal, equating the implications of this framework regarding teachers' pedagogical practices in the classroom. Through a focus group interview session with six teachers and the subsequent content analysis of the session, we explored their perceptions about creativity and how it was (or not) fostered by school *curricula*. Our main findings underline a consensus regarding the relevance of promoting creativity in educational contexts, despite the disarticulation between school *curricula* and pedagogical practices associated with creativity. A plethora of factors contribute to this, including difficulties in reconciling the pressure associated with educational marks with creativity development goals, the complexity of the creativity construct itself, the crystallization of practices of the teaching class, gaps in their training, or even social and cultural prejudices around creativity. Beyond the possible social and cultural repercussions, these results can contribute to defining *curricula* based on pedagogical strategies better able to nourish the holistic development of creativity in children and adolescents.

Keywords: Creativity; Education; Focus Group; Implemented Curriculum; Pre-school and Basic Education.

1. Introdução

A criatividade tem vindo a ser reconhecida como um elemento indissociável da reflexão quanto ao futuro da educação. Porém, tem vindo a acentuar-se a perceção de que a escola parece não privilegiar o desenvolvimento da criatividade, apesar das consequências sociais, culturais e económicos que tal pode acarretar, visto que, na sociedade contemporânea, ser criativo, mais do que uma competência, é uma necessidade (Ahmadi et al., 2019). Assim, multiplicaram-se, nos últimos anos, as orientações nacionais e internacionais quanto à urgência de se considerar a criatividade como um objetivo cimeiro da educação (Batelle for Kids, 2019; Ministério da Educação, 2017; OECD, 2018). Todavia, os sistemas educativos ocidentais ainda lutam para se (re)inventarem e libertarem das amarras de metodologias de ensino mais tradicionais, que fomentam e valorizam resultados académicos diretamente quantificáveis, ainda que periféricos, em detrimento de dimensões educativas de cariz mais qualitativo, mais globais, e exprimíveis por uma fenomenologia que resiste ao cálculo. Por outro lado, emergem dificuldades em criar ambientes educativos que consigam potenciar nos alunos a tomada de perspetiva social (Coimbra, 1991), a autoeficácia (Vieira & Coimbra, 2006), o espírito crítico e a tomada de decisão (entre outros) (Henriksen et al., 2016), alicerces de níveis de desenvolvimento psicológico de maior complexidade. Do nosso ponto de vista, poderá caber à criatividade um papel decisivo na superação destes obstáculos, uma vez que esta, enquanto constructo multidimensional e dinâmico, intersecta diferentes dimensões do funcionamento psicológico, interferindo significativamente com as trajetórias de desenvolvimento dos alunos.

2. Criatividade e Currículo

A criatividade constitui-se como um constructo complexo e de carácter cumulativo; ou seja, para se manifestar implica a conjugação simultânea de condições contextuais, ambientais, características cognitivas, comportamentais, motivacionais e de personalidade, a par de outras da própria pessoa como coautor(a) do seu desenvolvimento (Valqueresma, 2020). Esta complexidade traduz-se numa dificuldade acrescida em balizar a que se refere, dada a miríade de esferas do funcionamento psicológico e ação humana que intersesta. Não obstante, de uma perspetiva construtivista e sociocultural, pode considerar-se que a criatividade brota da capacidade de co-construção de mundos (Goodman, 1995). É através dela que o sujeito psicológico humano produz, com base na relação dialógica que estabelece consigo, o Outro e o mundo, novos e originais significados para as experiências que vai colecionando ao longo da vida.

Por seu turno, o currículo escolar constitui um elemento fundamental para a compreensão do modo como a escola se organiza e estrutura em torno de determinados conceitos-chave. Assim, não é novidade o destaque crescente que tem sido atribuído à pesquisa da relação currículo-criatividade (Lucas et al., 2013; Wyse & Ferrari, 2015), acompanhando o que parece ser um tendência com ecos intercontinentais que vão da Austrália (MCEETYA, 2008) ao Brasil (Fleith, 2001), China (Vong, 2008), Estados Unidos da América (Runco, 1999) ou Reino Unido (Cremin & Barnes, 2015). As principais conclusões parecem sublinhar a aceitação da relevância da criatividade no cenário social e educativo atual (Shaheen, 2010), embora a maioria dos *curricula* tenda apenas a reconhecê-la de um modo implícito e pouco concretizado (Newton & Newton, 2014). No caso de Portugal, a criatividade tende a ser explicitamente valorizada, designadamente nas disciplinas de cariz artístico. Porém, não é claro se essa valorização transpõe a esfera das orientações curriculares para a das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, bem como se se manifesta de modo diferenciado por nível de escolaridade (Heilmann & Korte, 2010).

2.1 Explorar Criatividade e currículo em Portugal

Com o intuito de contribuir para esta reflexão, propusemo-nos analisar criticamente a abordagem da criatividade nos *curricula* da educação pré-escolar e do nível básico de escolaridade em Portugal, equacionando as consequências desse enquadramento no plano das práticas pedagógicas adotadas por educadores/professores em contexto de sala de aula. Neste sentido, definimos três questões orientadoras da investigação(QI):

QI 1: Como é que professores e educadores dos níveis pré-escolar e básico de escolaridade descrevem o impacto da criatividade na educação?

QI 2: Como é que professores e educadores dos níveis pré-escolar e básico de escolaridade descrevem o modo como os *curricula* educativos promovem a criatividade?

QI 3: Como é que professores e educadores dos níveis pré-escolar e básico de escolaridade descrevem a sua abordagem à criatividade?

A exploração destas questões foi enquadrada numa metodologia qualitativa de análise de dados, cujos propósitos se alinham com os que sustentam este estudo, nomeadamente o de compreender os significados que indivíduos ou grupos atribuem a questões humanas ou sociais (Creswell & Poth, 2018), procurando interpretar o significado da experiência humana. Neste sentido, esta opção metodológica sublinha o reconhecimento do papel decisivo que a classe docente desempenha no domínio educativo, dado dispor de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se revelam fundamentais para uma reflexão crítica quanto ao lugar da criatividade nos *curricula* em análise. Já a dinamização de um grupo de discussão focalizada(GDF) permite aceder às percepções de um grupo de participantes quanto a um tópico específico, desvelando processos e conteúdos psicológicos e socioculturais que estão na origem de comportamentos complexos. Assim, a escolha dessa técnica, em particular, advém do propósito de acedermos a dimensões de interação que extrapolam as fronteiras da verbalização, permitindo-nos explorar, de um modo dinâmico e interativo, origens de comportamentos e motivações, observando o grau e a natureza dos (des)acordos entre participantes (Silva et al., 2014). De entre as vantagens do GDF emerge a recolha rápida e flexível de informação, apesar de, dado o risco de enviesamento de resultados, se exigir uma elevada preparação e reflexão prévias. Manter a discussão do grupo focalizada na temática em estudo é outro dos desafios desta técnica. Para minimizar o impacto desse obstáculo elaboramos um guião orientador da sessão no qual se procurava explorar a perspetiva dos participantes quanto ao modo como o sistema educativo português promove a criatividade e como esta era integrada nas suas práticas pedagógicas. O guião permitiu, ainda, articular o acesso às perspetivas dos participantes com os objetivos concretos do estudo, consubstanciando-se num GDF moderadamente estruturado.

3. Metodologia

3.1 Amostra

3.1.1 Seleção dos Participantes

Constituindo uma amostra qualitativa proposital (Creswell & Poth, 2018) (*i.e.*, que se firma numa seleção precisa e adequada), os participantes foram recrutados da classe de professores/educadores dos níveis de educação em análise. Almejando uma diversidade de perspetivas de análise (Merriam & Tisdell, 2016), selecionaram-se participantes cuja formação de base e/ou especialização fosse variada. Inicialmente, foram escolhidos a partir da rede de contactos da primeira autora. Posteriormente, estes recrutaram outros colegas interessados em participar.

Dando cumprimento ao parecer favorável da Comissão de Ética da instituição de pertença dos autores, todos forneceram o seu consentimento prévio, por escrito, para a realização e gravação áudio da sessão.

3.1.1.1 Caracterização dos Participantes

Seis professores/educadores portugueses [5 do sexo feminino(83,3%) e 1 do sexo masculino(16,7%)], com idades entre os 35 e os 53(M=46.5 e DP= 6.8) e que lecionavam em agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro participaram neste estudo. Todos possuíam como habilitação académica uma licenciatura. Os grupos de recrutamento variavam entre educação pré-escolar (33.3%), 1.ºciclo do ensino básico (16.7%), educação física (16.7%), português (16.7%) e inglês (16.7%). Os níveis de escolaridade lecionados eram: pré-escolar (33.3%), 1.º (33.3%) e 3.ºciclo do ensino básico (33.3%), o que potencia a representatividade da amostra relativamente aos níveis de escolaridade em análise. O número médio de anos de docência era de 22.67 anos.

3.2 Guião Orientador

Numa fase de planeamento inicial esboçamos um guião orientador, semiestruturado, que previa a possibilidade de serem debatidas outras questões, desde que pertinentes para o tema em discussão. Contemplava cinco questões:

1. Considera que a criatividade é um elemento importante na educação? Porquê?
2. Considera que, em Portugal, as metas curriculares que enquadram o projeto de educação do pré-escolar e do ensino básico fazem com que os docentes se sintam implicados a desenvolver a criatividade?
3. Tem por hábito incluir atividades pedagógicas que apelem à criatividade no contexto de sala de aula?
4. Que tipo de atividades pedagógicas promotoras da criatividade costuma realizar nas suas aulas?
5. Considera que deveria implementar mais atividades criativas em contexto de aula?

3.3 Procedimento

Asseguradas as condições de temperatura, luminosidade e isolamento acústico da sala, iniciou-se a sessão com a exploração das expectativas dos participantes e clarificação de dúvidas quanto ao modo de funcionamento da sessão(regras, duração, garantia de confidencialidade, gravação áudio) e objetivos do GDF. Procurando proporcionar-lhes um clima de discussão confortável e facilitador da expressão das suas opiniões (Krueger & Casey, 2014) começamos com questões mais genéricas que se foram tornando mais específicas no decurso da sessão.

3.3.1. Etapas da Análise de Conteúdo

Visando um incremento da qualidade da análise dos dados recolhidos, a primeira autora foi responsável pela recolha, transcrição e análise de conteúdo inicial. Concluída a sessão, esta registou comportamentos e aspetos paralinguísticos potencialmente relevantes e transcreveu todo o conteúdo áudio. Seguidamente, efetuou uma análise de conteúdo em 3 etapas:

1. Codificação (após transcrição/leitura atribuíram-se categorias inferidas da estrutura e conteúdo do guião e criaram-se novas categorias induzidas do conteúdo da atividade de discussão);

2. Armazenamento/recuperação [compilação de todos os excertos referentes à mesma categoria para posterior comparação semântica (tarefa realizada “manualmente)];
3. Interpretação das categorias obtidas e articulação com as questões de investigação.

Embora algumas categorias de significado decorressem das questões previamente consideradas no guião, o processo indutivo de análise conduziu ao aparecimento de novas categorias/subcategorias. Os dados recolhidos na sessão foram registados numa tabela do Microsoft Word. Posteriormente, os dois autores desenvolveram, em 3 sessões, um processo iterativo e conjunto de análise, que permitiu a consolidação de categorias/subcategorias de significado que, de acordo com a frequência dos temas, revelavam padrões de opiniões (Yin, 2018).

4. Resultados

Identificaram-se 21 categorias, cuja análise e interpretação conduziu a 4 grandes temáticas orientadoras, consonantes com os objetivos e questões de investigação.

Como se pode observar na tabela 1., destacam-se os temas referentes à desarticulação entre os *curricula* escolares e as práticas pedagógicas promotoras da criatividade, a par dos obstáculos à exploração da criatividade em contexto educativo.

Tabela 2. Categorias de Significado

Categorias de Significado Agrupadas	Totalidade de Categorias de Significado Identificadas
A criatividade e a sua importância no desenvolvimento psicológico humano.	b. A criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico da criança. i. Importância do elemento de desafio para o desenvolvimento da criatividade. p. Relação entre o desenvolvimento da criatividade e a complexidade das estruturas psicológicas.
A criatividade e a sua importância na educação.	a. Reconhecimento da importância da criatividade na educação. j. A criatividade como importante na aquisição transdisciplinar de conhecimentos e competências. e. Desarticulação entre os <i>curricula</i> escolares e a realidade das práticas pedagógicas dos docentes, ao nível do desenvolvimento da criatividade. g. Impacto negativo da escolarização do pré-escolar para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.
Desarticulação entre <i>curricula</i> escolares e práticas pedagógicas relativamente à exploração da criatividade.	n. Discrepâncias na exploração da criatividade nos diferentes níveis de ensino em análise. q. Focalização nas atividades expressivas de cariz artístico e tecnológico para promover a criatividade. r. Necessidade de se atribuir maior destaque nos <i>curricula</i> escolares a áreas educativas (artísticas, desportivas) promotoras do desenvolvimento da criatividade.

Categorias de Significado Agrupadas		Totalidade de Categorias de Significado Identificadas
Obstáculos à abordagem da criatividade	<i>Fatores relativos ao(à) próprio(a) docente</i>	c. Relação entre a criatividade pedagógica do(a) docente e a motivação do(a) aluno(a). d. Relação entre a satisfação profissional do(a) docente e a sua própria criatividade pedagógica. f. Impacto negativo do envelhecimento da classe docente no desenvolvimento da criatividade dos alunos. m. Importância das dimensões do investimento e do reconhecimento profissional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas por parte do docente.
	<i>Atitudes da classe docente</i>	h. Preconceito de outros docentes relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas. k. Reduzida atualização dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes.
	<i>Formação Docente</i>	l. Discrepâncias na formação docente ao nível do desenvolvimento da criatividade.
	<i>Preconceitos sociais e culturais</i>	u. Preconceito dos encarregados de educação relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas.
	<i>Visão dos órgãos de gestão/direção das escolas</i>	s. Impacto negativo da burocracia associada à atividade docente na realização de um maior número de atividades pedagógicas para desenvolvimento da criatividade. t. Papel dos órgãos de direção das escolas na adoção de metodologias e práticas pedagógicas criativas.
	<i>Complexidade do constructo de criatividade</i>	o. Dificuldades na concretização e avaliação de atividades pedagógicas promotoras da criatividade.

5. Discussão de Resultados

A sessão do GDF caracterizou-se pelo elevado envolvimento dos participantes e riqueza da discussão produzida. A diversidade de categorias de significado identificadas parece sublinhar a relevância da temática da criatividade para a atualidade e futuro da educação, nomeadamente em Portugal. A miríade de dimensões educativas que assomaram como associadas ao desenvolvimento e exploração da criatividade em contexto educativo tende a remeter-nos para muitas das questões que emergem quando exploramos a criatividade enquanto constructo multidimensional e dinâmico, situado numa matriz de complexidade. De uma perspetiva sistémica, esta complexidade observa-se na alusão a elementos do micro, meso, exo e macrosistema¹, a que pertence o docente.

¹ De modo mais pormenorizado: microsistema (sala de aula ou escola), mesossistema (relações entre escola e família, ...), exossistema (local de emprego dos pais,...) e macrosistema (meio social e cultural e, a nível mais proximal, as políticas públicas de educação e o sistema educativo).

Assim, parece-nos sair fortalecida a ideia de que a reflexão em torno da díade criatividade-educação deve partir de uma visão multidimensional e multideterminada da criatividade, que enfatiza as dinâmicas relacionais que se estabelecem intra e intersistemas. Esta conclusão tende, aliás, a consubstanciar-se quando analisamos as categorias de significado agrupadas. Da primeira questão orientadora da discussão emergem as categorias/temas referentes ao consenso quanto ao papel essencial que a criatividade desempenha na educação e desenvolvimento psicológico humano, enfatizando-se a responsabilidade da escola na formação de cidadãos criativamente responsáveis. Simultaneamente, aparenta cimentar-se a noção de que o desenvolvimento da criatividade nos alunos se reflete na sua capacidade de transferirem conhecimentos para outros contextos e de os combinarem de modo mais variado, com prováveis e vastas ramificações em diversas esferas do desenvolvimento psicológico humano [“B.: A criatividade é sem dúvida muito importante em idades escolares(...) Para(...)desenvolver a imaginação, a autoestima, a confiança, a linguagem, a capacidade de raciocínio, a capacidade de criar e recriar...”] e com o potencial de impactar o futuro [“C.: No futuro, o que é que vai valer a estes miúdos? A forma criativa como vão enfrentar os desafios, (...) hoje em dia, para fazer as coisas, as tarefas simples, tens os robôs, tens as máquinas, ...”]. Por outro lado, pareceu esboçar-se o que designamos de conceção da criatividade enquanto atributo de uma estrutura psicológica complexa [“A.: Eu acho que uma pessoa criativa adquire muito mais facilmente conhecimentos do que uma pessoa que não é criativa. Mesmo no futuro, na aquisição de conteúdos mais complexos, a nível do terceiro ciclo, secundário e por aí fora.”]. A interligação da criatividade com a aprendizagem efetiva e com significado foi também debatida pelos participantes, contribuindo para a exploração da segunda questão do guião. De facto, um dos temas que mais alimentou a discussão centrou-se na desarticulação entre *curricula* escolares e práticas pedagógicas docentes no âmbito da exploração da criatividade (e.g., “F.: Há as tais metas que elas têm que cumprir, até mensalmente, que eu fico escandalizada (...)e depois eu vejo-as: ansiosas, nervosas(...)vão ter depois ao grande grupo e vão ver que estão atrasadas porque até nem cumpriram aquilo.”), evidenciando dificuldades e disparidades na forma e relevância atribuídas à exploração da criatividade nos diferentes níveis de ensino. Acentuando o efeito pernicioso da pressão das metas educativas, os docentes referiram que, o cumprimento das mesmas implica, frequentemente, abdicar da exploração da criatividade, visto esta exigir um tempo e investimento incompatíveis com os tempos letivos definidos curricularmente (e.g., “F.: Eu vejo quando me mandam uma planificação, há estas tais metas(...). Então, onde é que fica a criatividade? É tudo muito bonito mas depois na prática é outra história.”). Da sessão de GDF realizada parece ainda consolidar-se a importância de consignar uma maior proporção de tempos letivos às disciplinas artísticas e desportivas, apontadas pelos participantes como as que melhor se alinham com o objetivos de atividades que promovem a criatividade [“E.: Aquelas horas de expressões (...), no nosso Agrupamento, são dadas para Português e Matemática.”]. De uma perspetiva crítica, esta aproximação pode ser reveladora de um viés artístico da criatividade (Glăveanu, 2014), evidenciando uma definição do constructo restrita à sua faceta expressiva. Ora, essa visão reducionista comporta limitações significativas à implementação de práticas pedagógicas capazes de fomentarem o desenvolvimento da criatividade que tem o potencial de gerar a mudança psicológica. Logo, parece ser fundamental investir na desmistificação do constructo junto da classe docente, induzindo uma reflexão crítica sobre os modos e formas de promoção efetiva de uma criatividade transformadora (que rompe com a *homeostasis*), co-construída num mundo em movimento dinâmico e capaz de impulsionar os alunos para níveis mais complexos de funcionamento psicológico. A dimensão do desafio foi, aliás, repetidamente referida no GDF, que a descreveu como crucial para o crescimento do próprio docente e da sua capacidade de elaboração de atividades pedagógicas criativas.

Tal tende a suportar a perspetiva de que, mais do que se difundirem treinos de competências criativas - que resvalam na repetição e treino cognitivo-, há que direcionar a ação da escola para a promoção de experiências qualitativas desafiantes, que se caracterizam pela capacidade de romperem o equilíbrio do sistema individual, pois colocam em jogo uma multiplicidade de dimensões sociocognitivas, que o(a) aluno(a) tem de interrelacionar e perspetivar criticamente, para conseguir produzir uma resposta viável e em harmonia com as exigências contextuais.

A dimensão motivacional da criatividade foi também abordada, delimitando um conjunto de sub-temáticas que reunimos na categoria obstáculos à abordagem da criatividade (vd. Tabela 1). Esta congrega referências a elementos ou fatores micro, meso e macrosistémicos que interferem com a exploração do constructo de criatividade, em contexto educativo. Na dimensão microssistémica, debateu-se a relação entre a satisfação profissional do(a) docente e a sua própria criatividade pedagógica, numa linha de pensamento que gravita em torno da interconexão motivação-criatividade e que aparenta enfatizar a abrangência do impacto desses fatores na qualidade da educação proporcionada aos alunos. Foi igualmente debatido o peso do investimento/reconhecimento profissional na implementação de atividades pedagógicas criativas. A nível microssistémico abordou-se o impacto do envelhecimento da classe docente no desenvolvimento da criatividade nos alunos, colocando-se o foco de discussão no panorama social/cultural que enforma a classe docente em Portugal. A este envelhecimento associam-se elevados níveis de desgaste profissional, que tendem a condicionar negativamente a motivação, envolvimento e capacidade de dinamização de atividades pedagógicas diferenciadoras e promotoras de aprendizagens significativas, capazes de potenciarem níveis mais complexos de desenvolvimento psicológico dos alunos (e.g., “F.: (...)é o que eu mais oiço ‘eu estou cansada’...”). No decorrer da discussão sobre estas dificuldades emergiu ainda a referência ao parco investimento da própria classe docente na atualização dos métodos pedagógicos utilizados na sala de aula. Surpreendentemente, fomos confrontados com o relato de atitudes negativas de alguns docentes face a colegas cujos métodos não se enquadrassem nos métodos pedagógicos tradicionais. Portanto, se por um lado, a reduzida atualização pedagógica dos docentes pode ser explicada pela insatisfação profissional e elevado índice de envelhecimento da classe, por outro, o preconceito quanto à utilização de estratégias educativas criativas foi um fator inesperado trazido à discussão pelo grupo, que exige uma análise cuidada. Talvez esse comportamento espelhe dúvidas quanto à definição e operacionalização da criatividade em contexto educativo (e.g., “A.: Como é que eu vou avaliar isto? C.: Isso é uma carga de trabalhos.”). Esta dualidade de apreciações face à criatividade (quem a desenvolve consegue evidenciar-se positivamente dos demais colegas, mas é simultaneamente discriminado), demonstra uma realidade paradoxal indiciadora da teia de relações complexas e dinâmicas que o constructo estabelece com diferentes dimensões do funcionamento psicológico humano. Logo, a criatividade enlaça-se na complexidade dessas estruturas, através de aprendizagens diferenciadoras, que, geralmente, não são universalmente acessíveis. Ou seja, a habilitação para a docência, embora possa constituir-se como um requisito importante e significativo para o desenvolvimento da criatividade, não é garantia de que as conceções que os professores fazem dela se distingam das teorias implícitas do senso-comum.

Sem embargo, a formação docente parece ser um elemento essencial de discussão, uma vez que, do GDF, assomaram informações que reiteram disparidades na exploração do constructo, nos diferentes níveis de ensino em análise. Claramente, é na educação pré-escolar que se privilegia (através de atividades lúdicas/artísticas) o tempo e espaço para a criatividade. Porém, corre-se o risco de se resumir essa exploração a uma expressividade repentina e espontaneísta, que parece continuar associada a estereótipos de senso-comum e que pode traduzir-se em estratégias educativas que, pela ausência de ênfase nas dimensões críticas e de construção de gramáticas simbólicas mais ricas e diversificadas, inibam o acesso a novos e mais complexos modos de funcionamento cognitivo-emocional (e psicológico, no geral) do(a) aluno(a).

6. Conclusões

Tratando-se, quanto sabemos, de um estudo pioneiro, não se encontra desprovido de limitações. Assim, a generalização de resultados é limitada pelas características, tamanho da amostra e número de GDF. No futuro, é desejável que a investigação seja ampliada a vários GDF, acrescentando questões resultantes de novas categorias de significado que surgiram neste trabalho. O número de investigadores envolvidos na análise e interpretação de dados também deverá ser aumentado, pois tal pode diversificar perspetivas de análise e enriquecer as categorias de significado definidas.

Ao privilegiar uma abordagem qualitativa, o presente estudo permitiu uma exploração e reflexão aprofundada das concepções de docentes quanto a fatores que contribuem para o lugar da criatividade nos *curricula* da educação pré-escolar e ensino básico em Portugal. Perante a complexa interseção da criatividade com a educação, o recurso a metodologias qualitativas (especificamente ao GDF) afigura-se como fundamental para a expansão do conhecimento quanto à realidade dialógica em que esta ocorre. A intersubjectividade e multidimensionalidade em que assenta o desenvolvimento da criatividade em contextos educativos (cuja riqueza não é passível de traduzir apenas quantitativamente), sublinha o impacto que abordagens qualitativas podem ter para a compreensão da complexidade subjacente a essa relação.

Concluindo, o presente estudo destaca a urgência de atribuir à criatividade um carácter verdadeiramente transversal, tornando-a presente nos *curricula* escolares, nos seus mais variados domínios e formas, em todos os momentos educativos. Evidentemente, este é um desafio que se coloca não só à escala educativa, mas cujas repercussões sociais e culturais podem ser tomadas como fundamentais para uma acomodação bem sucedida das exigências da contemporaneidade pelos sistemas educativos atuais.

7. Referências

- Ahmadi, N., Peter, L., Lubart, T., & Besançon, M. (2019). School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research?: Resistive Theories, Practices, and Actions. In C. A. Mullen (Ed.), *Creativity Under Duress in Education?* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_14
- Batelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Porto.
- Cremin, T., & Barnes, J. (2015). Creativity in the curriculum. In T. Cremin & J. Arthur (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School (3rd Edition)*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista de Educação Especial*, 17, 1-5. <https://doi.org/10.5902/1984686X>
- Glăveanu, V. (2014). Revisiting the "Art Bias" in Lay Conceptions of Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873656>
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Edições ASA. (1978)
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. P. O. o. t. E. Union.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th edition)* (5th ed.). SAGE.

- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (OECD Education Working Papers, Issue. OECD Publishing.
- MCEETYA. (2008). *National declaration on educational goals for young Australians*. . Retrieved from www.mceecdya.edu.au/mceecdya/melbourne_declaration,25979.html.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação,
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21st-century education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 44(4), 575-589.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Runco, M. (1999). Fourth Grade Slump. In M. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, pp. 743-744). Academic Press.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169. <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus Group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-189.
- Valqauresma, A. (2020). *Desafios da contemporaneidade: que percursos para a Criatividade? – exploração compreensiva do papel desenvolvimental da autoeficácia criativa, da compreensão estética e da escolaridade na criatividade* – [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto].
- Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2006). Auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-Eficácia em Diferentes Contextos* (pp. 27-58). Átomo & Alínea.
- Vong, K. (2008). Creative learning 3-11 and how we document it. In A. Craft (Ed.), *Creative learning and new pedagogies in China* (pp. 19-26). Trentham Books.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and Education: Comparing the national curricula of the states of the European Union with the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Yin, R. (2018). *Case study research: Design and methods (6th ed.)*. SAGE.

A utilização da *grounded theory* em estudos sobre educação inclusiva

Marisa Carvalho¹

¹Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Portugal | mscarvalho@porto.ucp.pt | <https://orcid.org/0000-0002-6169-8567>

Resumo: Nas últimas décadas, o debate acerca da educação inclusiva tem vindo a ganhar relevo do ponto de vista da investigação educacional. A *grounded theory* é uma metodologia particularmente útil neste âmbito na medida em que poderá contribuir para a construção de teoria acerca das experiências de inclusão em múltiplos contextos, potenciando o caráter empoderador de modelos e teorias dirigidas para públicos em maior risco de exclusão. Neste trabalho, de natureza exploratória, pretendemos explorar de que modo a *grounded theory* tem vindo a ser utilizada na investigação em educação inclusiva, identificando as principais dimensões estudadas e opções metodológicas adotadas. Foi realizada uma pesquisa na base de dados Education Resources Information Center, usando as palavras-chave “Grounded theory AND Inclusive education”, tendo sido identificados 12 artigos relevantes para análise. Verificou-se alguma diversidade nas dimensões identificadas, designadamente relacionadas com as políticas, com a identidade profissional do professor e com a participação de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. Do ponto de vista metodológico, os estudos identificados parecem usar a *grounded theory* com maior foco nos procedimentos de codificação. Conclui-se haver necessidade e vantagens de um maior aperfeiçoamento no uso da *grounded theory* no sentido da construção de teoria em educação inclusiva.

Palavras-chave: Grounded Theory; Educação Inclusiva; Educação.

The Use of Grounded Theory in Studies on Inclusive Education

Abstract: In the last decades, the debate about inclusive education has gained prominence in educational research. Grounded theory is a particularly useful methodology in this scope as it can contribute to theory construction about the experiences of inclusion in multiple contexts, enhancing the empowering character of models and theories aimed at audiences at greater risk of exclusion. In this exploratory work, we intend to explore how grounded theory has been used in inclusive education research, identifying the main dimensions studied and methodological options adopted. Data collection was carried out in the Education Resources Information Center database, using the keywords “Grounded theory AND Inclusive education”, and 12 relevant articles were identified for analysis. There was some diversity of dimensions explored, namely related to policies, teachers’ professional identity and children and youth’ participation in different educational contexts. From a methodological point of view, the studies identified seem to use grounded theory with a greater focus on coding procedures. We conclude that there is a need and advantages for further improvement in the use of grounded theory for building theory in inclusive education.

Keywords: Grounded Theory; Inclusive Education; Education.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o debate acerca da educação inclusiva tem vindo a ganhar relevo do ponto de vista das políticas, da prática e da investigação educacional. Apesar da ideia generalizada de que as escolas e as sociedades devem pautar-se por valores de inclusão, e dos esforços no sentido de se conceberem políticas educativas, em Portugal e na Europa, alinhadas com estes princípios, as perspectivas e experiências individuais são, por vezes, contraditórias (Azorín & Ainscow, 2020; McMaster, 2012; Moya, 2019).

A educação inclusiva tem sido assumida em diversos países como o direito de todos os alunos ao acesso a educação de elevada qualidade tendo por base princípios de equidade (Ainscow et al., 2011). Ainda assim, a definição de educação inclusiva é complexa e diversa, variando entre os autores (cf. Carvalho et al., 2019). Na literatura são sugeridas diferentes definições de educação inclusiva, que traduzem conceções e orientações distintas com implicações nas políticas educativas e nas práticas das escolas (Carvalho et al., 2019).

Mais recentemente, adotam-se abordagens holísticas e compreensivas que consideram uma conceção abrangente de diversidade bem como as múltiplas dimensões dos contextos em termos de educação. Em especial, destacamos modelos abrangentes como o proposto por Azorín & Ainscow (2020) que inclui 3 dimensões distintas na conceptualização da educação inclusiva: contextos; processos; recursos. Neste sentido, a educação inclusiva deixa de estar adstrita a perspetivas centradas na deficiência ou nas necessidades educativas especiais e alarga-se a modelos com enfoque comunitário que remetem para todos (crianças e jovens), ainda que, considerando também grupos em maior risco de exclusão ou marginalização (Göransson & Nilholm, 2014).

O campo de estudo em “Educação Inclusiva” é amplo e complexo, na medida em que implica considerar múltiplos lentes e objetos de análise, diversos participantes, variados modos de recolha e de análise de dados. Implica também que a investigação seja, ela mesma, inclusiva, integrando múltiplas vozes e complexas leituras.

A grounded theory poderá ser um modelo de investigação a adotar neste âmbito, na medida em que permite explorar dados qualitativos relativos à experiência e à atribuição de significados, capazes de ilustrar dimensões pessoais, interativas e históricas da realidade pessoal (Henwood & Pidgeon, 1995, 2003; Lee et al., 1999; Pidgeon & Henwood, 1997). Especificamente, na linha de estudos relacionados com a Educação Inclusiva, apesar da grounded theory ser uma metodologia qualitativa pouco utilizada, parece-nos que poderá ser particularmente útil na construção de teoria acerca das experiências de inclusão em múltiplos contextos, potenciando o carácter empoderador de modelos e teorias dirigidas para públicos em maior risco de exclusão.

Esta metodologia qualitativa tem vindo progressivamente a ser utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em diferentes áreas da Educação e da Psicologia (Fernandes & Maia, 2001; Lee et al., 1999; Pidgeon & Henwood, 1997). Barney Glaser e Anselm Strauss, autores originais da metodologia, conceberam-na como um modelo de investigação enraizado (*grounded*), que combina o rigor e a sistematização com a aproximação do investigador à realidade no sentido da teorização.

A grounded theory define-se como um processo sistemático de recolha e análise de dados tendo em vista a descoberta ou construção de teoria (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1998). Com efeito, a noção de teoria é central nesta metodologia. A teorização é definida como o ato de construção, a partir dos dados, de uma grelha de leitura que sistematicamente integre os diferentes conceitos em afirmações de relação. A teoria não se limita à descrição dos fenómenos, mas antes implica a explicação e predição de acontecimentos (Strauss & Corbin, 1998).

No processo específico de construção de teoria devem ser garantidas um conjunto de condições básicas, a saber: (i) o processo iterativo, baseado na interação entre a recolha e a análise de dados; (ii) a amostragem teórica, que acontece quando as categorias encontradas começam a estabilizar e os casos novos não trazem nada de novo ao investigador; (iii) a sensibilidade teórica, que informa o processo dialético constante entre os dados e os conceitos; (iv) os códigos, memorandos e conceitos necessários à análise; (v) a comparação constante; (vi) a saturação teórica; (vii) o ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade e; (viii) a teoria substantiva, uma teoria relativamente específica a um grupo e/ou lugar, que se aplica a tópicos de uma disciplina (e.g., Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998). Além disso, seguem-se procedimentos específicos de codificação, onde se destacam as operações de comparação e questionamento constantes, bem como a codificação aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 1998).

2. Metodologia

Com este trabalho de caráter exploratório, pretendemos identificar de que modo a grounded theory tem vindo a ser utilizada na investigação em educação inclusiva, identificando as principais questões exploradas e opções metodológicas adotadas. Assim, pretende-se apresentar os contributos de alguns estudos de grounded theory para o estado da arte sobre Educação Inclusiva bem como discutir a respetiva utilização da metodologia.

Para a seleção dos estudos, foi realizada uma pesquisa na Education Resources Information Center (ERIC), base de dados eletrónica de revistas indexadas em Educação. Esta base de dados foi escolhida por ser uma base de dados orientada para trabalhos na área da Educação, âmbito deste estudo exploratório. Foi realizada pesquisa de textos usando as palavras-chave “grounded theory AND inclusive education” e considerado o período de 2010-2021. Considerando estes critérios, foram encontrados 12 artigos, conforme tabela 1. Exploramos (1) as questões da educação inclusiva trabalhadas em cada estudo com recurso à grounded theory bem como (2) os procedimentos metodológicos adotados nestes mesmos estudos. Com efeito, procedeu-se (1) à codificação temática considerando o tópico/problema de investigação de cada estudo e (2) à codificação categorial dos procedimentos metodológicos adotados considerando as condições de aplicação da metodológica descritos na introdução deste trabalho.

3. Resultados

Na tabela 1 apresentam-se os estudos considerados, identificando-se as palavras-chave para melhor análise do conteúdo dos mesmos, bem como a referência ao excerto onde se refere o uso da grounded theory para melhor compreensão das opções metodológicas.

A apreciação dos estudos selecionados revela um certo interesse pela utilização da metodologia para explorar aspetos específicos da educação inclusiva. Uma parte dos estudos selecionados refere-se a condições relacionadas com a participação de crianças, adolescentes e jovens adultos em contextos escolares ou de pares (n=6). Destacamos, por exemplo, o trabalho de Leeuw et al (2018) relacionado com as estratégias utilizadas pelos professores para facilitar a participação em sala de aula de alunos com problemas comportamentais ou o trabalho de Strnadová et al (2015) acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Alguns estudos assinalam aspetos relacionados com a identidade e especificidades associadas ao ser professor em contextos que se esperam inclusivos (Suc et al, 2017; Thorius, 2016; Waitoller, 2016). Outros estudos centram-se nas políticas educativas, identificando criticamente questões relacionadas com a implementação de modelos e práticas de educação inclusiva (n=2) (Engelbrecht et al, 2016; Hodkinson, 2013). Finalmente, um dos estudos centra-se no uso de metodologias de investigação participativas e no seu papel em educação inclusiva (Eldera & Odoyob, 2018). Se por um lado, esta diversidade de problemas de investigação põe em evidência a complexidade do campo de estudo, por outro lado, aponta para a necessidade de alguma sistematização e articulação dos resultados dos diferentes estudos.

Foi, também, objetivo deste trabalho explorar as características metodológicas dos estudos de grounded theory aqui incluídos. Ainda assim, tratando-se de um estudo exploratório, optamos por uma análise global do uso da metodologia nestes estudos. A maioria dos estudos aqui incluídos refere-se à grounded theory na secção de análise de dados, assinalando essencialmente aspetos relacionados com o processo de codificação para explicitar o uso desta metodologia (e.g. Sempowicz et al., 2018; Waitoller, 2016). Em alguns casos, há referência ao modelo de grounded theory adotado (e.g. Eldera & Odoyob, 2018). Outras características da grounded theory, como a amostragem teórica, a saturação teórica ou a teoria substantiva, não são referenciadas nos estudos aqui incluídos. Há, ainda, a referir a existência de dois estudos que não referem explicitamente a grounded theory como metodologia, mas adotam a referência “comparação constante” como equivalente, pelo que foram aqui considerados (e.g. Engelbrecht et al., 2016).

Parece, então, que os estudos aqui apresentados consideram alguns elementos que constituem as condições básicas da grounded theory, mas não a sua totalidade. Reconhecem-se algumas dificuldades na operacionalização da amostragem e saturação teóricas bem como a ausência de referências aos critérios e formas de avaliação da teoria e do processo de investigação qualitativa.

Tabela 1. Estudos de grounded theory em educação inclusiva

Autores (Revista, Ano)	Título	Palavras-chave	Uso da grounded theory
Eldera & Odoyob, 2018 (International Journal of Qualitative Studies in Education)	Multiple methodologies: using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya	Community-based participatory research (CBPR); decolonizing methodologies; qualitative research; Kenya; inclusive education	"In this project, we used a qualitative approach to data analysis (i.e. grounded theory) informed by CBPR and decolonizing methods" (p. 309)
Engelbrecht et al, 2016 (International Journal of Inclusive Education)	The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa	Education policy; policy implementation; inclusive education; South African context; inclusive practice	"Systematically working through the stages of the constant comparative analysis method" (p.528)
Hodkinson, 2013 (Journal for Critical Education Policy Studies)	Inclusion 'All present and correct?' A critical analysis of New Labour's inclusive education policy in England	Foreign Countries, Educational Policy, Inclusion, Epistemology, Equal Education, Policy Formation, Educational History, Politics of Education, Government Role, Semi Structured Interviews, Teacher Attitudes, Mainstreaming, Grounded Theory	"The interview data were analysed by the employment of grounded theory which focused on the discovery of theory from data (Glaser and Strauss, 1967)" (p. 245)
Isaksson et al, 2010 (International Journal of Inclusive Education)	'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden	Assessment; special education needs; inclusive education; special education	"We choose to use the grounded theory approach to analyse the interview data. (p.138)
Leeuw et al, 2018	Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom	Internalising and externalising behavioural difficulties; primary schoolteachers; inclusive education	"For the analyses of the qualitative data a multi-grounded theory approach was used (Goldkuhl and Cronholm 2010)" (p. 415)
Loreman et al, 2016 (School Effectiveness and School Improvement)	A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives	Inclusive education; Ukraine; participant research	"This study is situated within the paradigm of grounded theory research." (pp. 30-31)

Autores (Revista, Ano)	Título	Palavras-chave	Uso da grounded theory
Østvik et al, 2018 (European Journal of Special Needs Education)	'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings	Friendship; children; inclusive education; augmentative and alternative communication (AAC)	"The transcriptions were analysed using a constructivist grounded theory approach (Charmaz 2014)." (p. 338)
Sempowicz et al, 2018 (International Journal of Inclusive Education)	Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives	Attachment disruption; childhood development; complex trauma; inclusive education; intercountry adoption; social construction	"The constant comparative approach enabled themes and subthemes to evolve" (p. 611)
Strnadová et al, 2015 (International Journal of Inclusive Education)	Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?	Higher education students with disabilities; inclusive education; barriers types of support coping strategies	"The semi-structured interviews were transcribed verbatim and analysed using the grounded theory approach (Strauss and Corbin, 1999)." (p.1084)
Suc et al, 2017 (International Journal of Inclusive Education)	The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia	Inter-professional collaboration; inclusive education; children with special needs; occupational therapy; primary school teachers	"Qualitative content analysis (Strauss and Corbin 1998) was used to analyse focus group interviews and individual interviews" (p.946)
Thorius, 2016 (International Journal of Inclusive Education)	Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education	Special education teacher identity; teacher learning; inclusive education; figured worlds; technical assistance	"I employed constructivist grounded theory as discussed by Charmaz (2006)" (p.1332)
Waitoller, 2016 (School Effectiveness and School Improvement)	Professional inquiry for inclusive education: learning amidst institutional and professional boundaries	Inclusive education; inquiry; professional learning	"We used analytical tools from Grounded Theory to analyze videos of meetings between university and school personnel, field notes, and meeting artifacts." (p. 62)

4. Conclusões

A grounded theory é uma metodologia de investigação qualitativa que progressivamente tem vindo a ganhar adeptos, nomeadamente na Educação (Charmaz, 2003, 2006; Pidgeon & Henwood, 1997). O seu objetivo último é gerar teoria e, deste modo, contribuir para leituras integradas acerca dos fenómenos em estudo. Por este motivo, parece-nos ser uma metodologia capaz de potenciar a investigação sobre a Educação Inclusiva.

Com este trabalho, procuramos explorar de que modo a grounded theory tem sido utilizada em estudos sobre educação inclusiva e os contributos destes mesmos estudos para o campo em análise. Sendo um estudo exploratório, justifica desenvolvimentos futuros com recurso a estudos mais aprofundados de revisão de literatura.

Os estudos realizados na Educação Inclusiva, e aqui apresentados, descrevem pontos essenciais de aplicação da metodologia. Ainda assim, mantém-se a questão da garantia das condições básicas propostas pelos autores originais (e.g. procedimentos específicos de codificação ou de amostragem teórica). A análise exploratória dos estudos aqui incluídos traduz a necessidade de um maior aperfeiçoamento no uso da metodologia no sentido da construção de teoria em educação inclusiva, por considerarmos a relevância da mesma na exploração de dimensões específicas que se prendem com as experiências subjetivas das pessoas nos múltiplos contextos de vida.

5. Referências

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76, DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The sage handbook of grounded theory*. Sage Publications.
- Carvalho, M. (2019, 30 janeiro). *Educação inclusiva. Das políticas às práticas* (comunicação). CFAEMC.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (1st ed., pp.81-110). Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Elder, B. & Odoyo, K. (2018) Multiple methodologies: using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(4), 293-311, DOI: 10.1080/09518398.2017.1422290
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. & Deventer, M. (2015). The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa, *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520-535, DOI: 10.1080/13603116.2015.1095250
- Fernandes, E. & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76). CEEP/UM.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280, DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, 8(3), 115-118.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (1st. ed., 131-155). American Psychological Association.
- Hodkinson, A. (2013). Inclusion "all present and correct?" A critical analysis of new labour's inclusive education policy in England. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), 242-262.

- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151, DOI: 10.1080/13603110802504176
- Lee, T. W., Mitchell, T. R. & Sablinski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.
- Leeuw, R., de Boer, A., Bijstra, J. & Minnaert, A. (2018) Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom, *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426, DOI: 10.1080/08856257.2017.1334433
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C. & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44, DOI: 10.1080/09243453.2015.1018912
- McMaster, C. (2012). Ingredients for inclusion: lessons from the literature. *KAIRARANGA* 13(2), 11-22.
- Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 1-9. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9142
- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2018). 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings, *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 334-348, DOI: 10.1080/08856257.2017.1312799
- Pidgeon, N. & Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (1st., pp.245-275). Psychology Press.
- Sempowicz, T., Howard, J., Tambyah, M. & Carrington, S. (2018) Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives, *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 606-621, DOI: 10.1080/13603116.2017.1390004
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (1st. ed.). Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L. (2015) Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?, *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095, DOI: 10.1080/13603116.2015.1037868
- Suc, L., Bukovec, B. & Karpljuk, D. (2017) The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia, *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 938-955, DOI: 10.1080/13603116.2017.1325073
- Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343, DOI: 10.1080/13603116.2016.1168877
- Waitoller, F., Kozleski, E. & Gonzalez, T. (2016) Professional inquiry for inclusive education: learning amidst institutional and professional boundaries, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 62-79, DOI: 10.1080/09243453.2014.908929

Análise textual discursiva na educação em ciências e matemática: Período de 2004-2020

Marlúbia Corrêa de Paula¹ e Gleny Terezinha Duro Guimarães²

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas – DCET, Ilhéus, Bahia, Brasil | mcpaula@uesc.br | <https://orcid.org/0000-0002-3646-8700>

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Escola de Humanidades, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil | gleny@pucrs.br | <http://orcid.org/0000-0001-8942-6750>

Resumo. Introdução – Esta investigação pretende identificar o uso de Análise Textual Discursiva (ATD), buscando apresentar a sua trajetória a partir de material disponível no repositório *online* do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no período entre 2004 e 2020. **Objetivos/Método** – O objetivo é descrever o uso de análises textuais, com especial atenção à Análise Textual Discursiva (2004-2020), em suas etapas delimitadas como unitarização, categorização e metatexto. Trata-se de uma investigação qualitativa, que apresenta os dados coletados por meio da técnica de Mapeamento, com a utilização predominantemente de Mapas de Reconhecimento e Mapas de Identificação. **Resultados/Conclusões** – A presente pesquisa possibilitou o levantamento de 353 trabalhos disponíveis no repositório do Programa de Pós-Graduação e a identificação de 192 publicações com o uso desta metodologia de análise de dados textuais, além de reconhecer que a própria metodologia vai sendo delineada enquanto se constrói. Como contribuições, oportuniza o reconhecimento do trabalho desenvolvido neste programa de nível *stricto sensu* para o enriquecimento das metodologias utilizadas em análises textuais. Assim, sendo coaduno ao tratamento científico necessário às pesquisas realizadas no meio acadêmico a partir de diversos interesses educacionais.

Palavras-chave: Metatexto; Análise Textual Discursiva; Mapeamento.

Discursive Textual Analysis in Science and Mathematics Education: 2004-2020 Period

Abstract. Introduction. This investigation intends to identify the use of Discursive Textual Analysis (ATD), seeking to present its trajectory from material available in the online repository of Graduate Program in Science and Mathematics Education (PPGEDUCEM) at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) - municipality of Porto Alegre State of Rio Grande do Sul, Brazil - in the period between 2004 and 2020. **Objectives/Method.** The objective is to describe the use of textual analysis with special attention to Discursive Textual Analysis in its stages named unitarization, categorization, and metatext. It is a qualitative investigation, which presents the data collected through the Mapping technique, with the predominantly use of Recognition Maps and Identification Maps. **Results/Conclusions.** This research enabled the survey of 353 works available in the repository of the Graduate Program and the identification of 192 publications using textual data analysis methodology, besides recognizing the methodology itself is being outlined while building. As contributions, it allows the recognition of work developed in this *stricto sensu* level program to enrich the methodologies used in textual analysis. Thus, being consistent with the scientific treatment necessary for research carried out in the academic environment based on different educational interests.

Keywords: Metatext; Discursive Textual Analysis; Mapping.

1. Introdução

Através da identificação do uso de Análise Textual Discursiva (ATD) busca-se apresentar o seu percurso, a partir do que se encontra disponível no repositório online do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), situado no município/capital de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no período entre 2004 e 2020.

Com isso foi identificado um total de 353 trabalhos (333 dissertações e 20 teses), e 247 desse total fez uso de um tipo de análise textual, sendo que 180 dissertações e 12 teses fizeram uso de ATD, 48 dissertações sobre Análise de Conteúdo (AC); 5 dissertações e 2 teses sobre Análise de Discurso (AD) e no restante das teses e dissertações, foram utilizadas outras metodologias de análises de dados. Convém notar que enquanto a primeira defesa do referido programa de mestrado ocorreu no ano de 2005, em relação ao programa de doutorado isto data de 2016.

Em relação a este artigo, é necessário esclarecer que o foco dos tópicos não está em apresentar a constituição da metodologia ATD ou de seus pressupostos filosóficos, de modo a dissecá-la, mas objetiva descrever as metodologias adotadas nesse PPG, por meio da realização de um Mapeamento Teórico, e sua representação enquanto referenciais utilizados ao longo de quase duas décadas. Também não foram objeto de apresentação comparações entre AC, AD ou mesmo ATD.

Nesse sentido, a utilização da técnica de Mapeamento Teórico não será referida além de mencionados os mapas que a constituem e a escolha realizada para a recolha e a exposição de dados, os quais com quantidade e qualidade suficientes para demonstrarem a realização presente no objetivo deste artigo, ou seja, descrever produções quanto à metodologia de análise textual utilizada. Tal ação de descrever se cumpriu após encaminhamentos de de identificações e reconhecimentos. No que se refere à ATD, é oportuno destacar a forma como era denominada, ano a ano, até que se tornasse a ATD, atualmente, presente em publicações.

Destarte, a própria delimitação do período de recolha de dados se deve à condução da história da ATD desenvolvida no PPG. Ao mesmo tempo, a forma de descrição de suas etapas – do unitarizar até a escrita do metatexto – também vai sendo comunicada ao longo dos anos em publicações de dissertações. Por esse motivo, o objetivo deste artigo requereu o uso de um verbo de ação – descrever – que possibilitasse uma recolha ampla do que foi, aos poucos, sendo apresentado.

Segundo Richardson (2011, p. 62-63), “o objetivo geral define, de modo geral, o que se pretende alcançar com a realização da pesquisa”. Para descrever a presença da ATD no PPGEDUCEM, foi necessário identificar as publicações desde o início do programa. Após, se pode contabilizar desde a variação do uso de metodologias textuais até os últimos anos em que a ATD, com referência em Moraes e Galiazzi (2007), passou a predominar. Para essa apresentação, utilizaram-se Mapas de Reconhecimento e Identificação, dependendo do modo como ocorreu o uso das análises textuais ao longo do período estudado. Dessa forma, quando o uso se tornou predominante sobre a ATD, foram utilizados os Mapas de Reconhecimento; quando o uso de análises foi variado, os Mapas de Identificação.

Assim, para os períodos de 2004 a 2006; 2007 a 2008 e 2009 a 2010 foram utilizados, respectivamente, os Mapas de Identificação I, II e III. Para os períodos de 2011 a 2012; 2013 a 2016 e de 2017 a 2020 foram utilizados os Mapas de Reconhecimento IV, V, VI e VII. Cada Mapa apresentado neste artigo representa um período de até quatro anos, ao mesmo tempo em que se procura equilibrar a apresentação para manter a clareza da identificação, trazendo, em cada Mapa de Identificação (I, II e III), um mínimo de 11 e um máximo de 26 trabalhos. A utilização desta técnica de apresentação dos dados coletados “[...] é um forte constituinte não somente para reconhecimento ou análise de dados, mas especialmente por proporcionar um vasto domínio do conhecimento existente na área investigada” (Biembengut, 2008, p. 90). Os mapas teóricos constituem-se dos seguintes momentos: Identificação dos trabalhos de interesse; Organização dos trabalhos identificados; Reconhecimento e Algumas Considerações (fechamento da análise realizada). Por opção, dadas as possibilidades de apresentação, neste artigo, utilizam-se para o fechamento das descrições, o Mapa de Análise I – Síntese a partir das identificações (I, II e III) e reconhecimentos (IV, V, VI e VII) realizados.

A relevância de um levantamento sobre as publicações deste programa se deve ao fato de ter sido o professor Dr. Roque Moraes, *in memoriam*, o criador, por essa razão a referência inicial da metodologia de análise de dados qualitativos – ATD – e, ainda, por ter este autor, ao longo de sua docência, sido o idealizador deste programa *stricto sensu*¹. Passado o primeiro ano, portanto, em 2003, o mestrado passou de profissional a acadêmico. Nessa época, se estabeleceu a referência, hoje tida como a maior, para o uso da ATD. Tal referência está marcada desde a publicação do artigo “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva” (Moraes, 2003, p.191-211). Esse artigo está no primeiro capítulo da obra de Moraes e Galiuzzi (2007), que, como se pode notar no Mapa de Identificação I, apresentado no tópico 1.2 deste artigo, esta referência tornou-se a de maior uso dentre as defesas realizadas até o ano de 2008 (Mapas de Identificação I, II). No sentido de autoria, da obra e de estudos voltados ao uso de ATD, a professora Dra. Maria do Carmo Galiuzzi, orientanda do professor Dr. Roque Moraes, mantém pesquisas e aulas coadunadas a esse propósito. Dado esse enlace da metodologia de ATD para com o PPGEDUCEM, a busca corresponde, inicialmente, ao ano de 2005, quando ocorreram registros de primeira defesa de dissertação; por sua vez, limita-se a busca no máximo ao ano de 2020, no intuito de atender a maior atualização possível para o levantamento que sustenta este artigo.

O critério utilizado para a seleção dos trabalhos foi a presença de análises textuais, e, com isso foram identificadas as seguintes referências: ATD ou Análise de Conteúdo (AC) – Moraes (1987; 1994; 1998; 1999; 2002; 2003; 2005 e 2006); ATD – Moraes e Galiuzzi (2006; 2007; 2011; 2012; 2013; 2014; 2016). AC – Bardin (1977; 2002; 2004 e 2009); Análise de Discurso – Foucault (1979); Pêcheux (1983 e 2000) e Orlandi (1999 e 2015).

Para obter esses dados, quando o resumo não apresentou a descrição do tipo de análise utilizada ou do autor a que se refere, fez-se a leitura do capítulo da metodologia destas publicações (teses e dissertações), procurando por palavras-chave subsidiadas pelos nomes dos autores: Moraes; Moraes e Galiuzzi.

Como resultados da consulta, quanto ao acesso, identificou-se um total de 353 trabalhos, com *link* de acesso para os textos na íntegra, sendo 320 oriundos do curso de mestrado (2004-2020) e o restante do curso de doutorado (2016-2020). Tal explicitação constitui parte fundamental deste artigo, pois, de acordo com Gil (2012, p.50), se compreende que “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”.

Conforme Minayo (2011, p.15), “o endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”. Tendo em vista o objetivo do presente artigo, pretende-se identificar o que emerge das publicações do PPGEDUCEM sobre o uso de análises textuais, com ênfase voltada à observação sobre as metodologias que fizeram uso de ATD. Nesse sentido, não se pretende identificar dados para confirmar ou dar explicações, mas acompanhar o que advém da emergência dessas contribuições. Para tal feito, este artigo tem na sua estrutura os seguintes tópicos: Introdução; Pesquisadores na Pesquisa Qualitativa; Percursos que se mostram a partir do Uso de Metodologias de Análises Textuais no PPGEDUCEM; e Considerações Finais.

¹ Após o “parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, de 27 de abril de 2001, e da Capes, em 17 de dezembro, do mesmo ano, foi oferecido o curso de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática¹” (PUCRS, 2020, s.p [on-line]).

2. Pesquisadores na Pesquisa Qualitativa

Assim como os participantes ocupam um lugar essencial nos estudos educacionais e científicos, sabe-se que a pesquisa, independentemente de seu cunho (qualitativa; quantitativa), tem apresentado avanços em termos de descrições metodológicas graças ao empenho de profissionais que, em suas áreas de colaboração, realizam aprofundamentos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é também um instrumento vivo de pesquisa. Segundo Minayo (2011, p.14), “[...] a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” é elemento metodológico.

Dessa forma, um exemplo de referências sobre metodologias está sobre a pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz, socióloga e professora Dra. Maria Cecília de Souza Minayo ², cuja obra – “Pesquisa social: teoria, método e criatividade” – tem servido de norteador para aqueles que buscam estabelecer encaminhamentos de metodologia.

Outro exemplo parte do professor Dr. Antônio Carlos Gil, autor de “Métodos e técnicas de pesquisa social”, obra que tem sido utilizada também em metodologias de análises, tanto qualitativas como quantitativas, e que contabilizam, até o momento, mais de 75.000 citações no google acadêmico.

Ainda, no sentido de reportar-se à história da pesquisa qualitativa, Gatti e André (2011) apresentam Robert Stake, pioneiro no uso de abordagens qualitativas em educação, que no ano de 1983 esteve no Brasil. Nesse mérito, Mendonça e Farias (2020, p.1) assim descrevem: “Robert Edward Stake é um dos pesquisadores americanos mais renomados por suas contribuições teóricas acerca de temas relacionados com a investigação científica, em particular as pesquisas qualitativas”. Na sequência, as autoras citam os seguintes prêmios atribuídos ao professor Stake: 1998, Prêmio *Lazarfeld*, da *American Evaluation Association*; 1994, doutor honorário pela Universidade de *Uppsala*, na Suécia; 2009, pela Universidade *Valladolid*, na Espanha; 2007 homenageado pela *American Educational Research Association*.

Tendo realizado esse recorte, dá-se continuidade à apresentação de produções na Educação em Ciências e Matemática do PPGEDUCEM com uso de análises textuais empregadas em metodologias de pesquisas.

3. Percursos que Utilizam Metodologias de Análises Textuais no PPGEDUCEM (2004-2020)

A ATD vem recebendo aceite cada vez maior para uso em metodologias de análises de dados obtidos por contribuições textuais. A partir disso, se justifica a estrutura deste artigo traçando um itinerário de aplicabilidade metodológica. Com tal delineamento, se pode notar a forma como esse uso foi ganhando aceitação. Dado o extenso número de trabalhos, opta-se por não apresentar os títulos das dissertações e teses disponíveis no repositório³.

² Recebeu vários prêmios por seus méritos na área de saúde, dentre eles o de “Medalha de Mérito da Saúde “Oswaldo Cruz”, conferido pelo Ministério da Saúde em 2009; o Prêmio de Direitos Humanos em 2014, conferido pela Presidência da República; e a Menção Honrosa de C&T do CNPq. É bolsista 1A de produtividade do CNPq e Pesquisadora Emérita da FAPERJ e da FIOCRUZ – Texto obtido em Currículo Lattes. <http://lattes.cnpq.br/4834272403601390>

³ <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/29>

Por esses motivos, também foram selecionados os Mapas de Identificação e de Reconhecimento. Assim, quando o período demanda variação de análises textuais, se faz a apresentação via Mapa de Identificação distribuídos nas delimitações de: (I) 2004 - 2006; (II) 2007 - 2008 e (III) 2009 - 2010.

Quando o período mantém uma forma de análise textual predominante, usa-se o de Mapa de Reconhecimento também delimitado em: (IV) 2004 - 2006; (V) 2011 - 2012; (VI) 2013 - 2016 e (VII) 2017 - 2020. Essa escolha se ancora nas diferentes formas de apresentação acolhidas nesses mapas, pois para identificar basta expor o dado coletado, estabelecendo dados pontuais, tais como: ano, tipo de análise textual realizada e autor da dissertação. Enquanto que para o reconhecimento os textos descritivos são adequados aos momentos em que se requer maior explicitações. Para a seleção do Mapa a ser utilizado é necessário ter atenção ao tipo de dado coletado, pois em alguns casos, é preciso fazer uso de mais de um tipo de Mapa ao mesmo tempo. Por isso, a delimitação inicial (2004-2006) suscitou o uso de Mapas de Identificação (I) e Reconhecimento (IV). Dessa forma, passa-se à apresentação inicial a partir dos Mapas de Identificação (I, II e III) e logo após, estão os Mapas de Reconhecimento (IV, V, VI e VII).

Tabela. 1. Mapa de Identificação I - 11 Dissertações identificadas no PPGEDUCEM (2004-2006)

Ano	Análise textual* utilizada/referencial teórico	Autores que fizeram uso de análises textuais
2004	-	-
2005	ATQ – Moraes (2002, 2003) ATQ – Moraes (2003b); AC - Bardin (1977); Moraes (1994; 1999) ATQ – Moraes (2003) ATD – Não menciona referências	Santos; Moreira; Rodrigues; Stephani Zimmermann
2006	ATQ – Franco (2003) ATD – Moraes (2003) ATQ – Ramos (1999) ATQ – Moraes (2003; 2005) AT – Moraes (1999; 2003) AT – Moraes (2003)	Dias; Schwarz (1º uso de ATD) Oliveira; Nicolini; Vettori; Nunes

* ATQ – Análise Textual Qualitativa; ATD – Análise Textual Discursiva; AT – Análise Textual

3.1 Mapa de Reconhecimento IV – 11 Dissertações(2004-2006)

No primeiro momento de apresentação dos mapas é necessário notar o percurso realizado na produção total do PPG, no período de 2004 - 2006, o qual levou a um total de 60 dissertações. Desse total, foram detalhadas as seguintes ocorrências:

- 2004 - de oito dissertações quatro fizeram uso de AC e quatro utilizam outras formas de análise de dados, portanto em nenhuma foi identificado o uso de ATD;
- 2005 - de 17 dissertações cinco utilizaram uma forma de análise textual (três ATQ; uma ATQ/AC; uma ATD – sem referência).
- 2006 - de 31 dissertações, seis utilizaram uma forma de análise textual, sendo três em ATQ, duas em AT, e para fechar este número, foi nesse ano que ocorreu a primeira dissertação com menção à ATD, com referência em Moraes e Galiazzi (2003) em Schwarz (2006).

Este detalhamento foi realizado para cada ano de levantamento, o que permitiu a escrita de considerações sobre a trajetória de usos da ATD na pesquisa qualitativa, a partir, desta busca, das produções do citado PPG. No entanto, não se faz possível a apresentação das descrições ano a ano, neste momento, dado a extensão gerada pela constituição de todos os mapas, que permitiram após a interpretação e seleção dos dados, a produção deste artigo.

Para o atendimento ao objetivo proposto, fez-se a opção por mapas para pontuar a trajetória exclusiva do uso de metodologias que encaminharam ao que, atualmente, se denomina por ATD e, no mais, os detalhamentos podem ser consultados pelo leitor no site do PPG. Na sequência, são apresentados os Mapas de Identificação II e III.

Tabela 2. Mapa de Identificação II - 26 Dissertações identificadas no PPGEDUCEM (2007-2008)

Ano	Análise textual* utilizada/referencial teórico	Autores que fizeram uso de análises textuais
2007	ATQD – Moraes (2003)	Osório; Machado;
	ATQ – Moraes (2003)	Fries;
	ATQ – Moraes (2005)	Moreira; Santos Júnior;
	AT – Moraes (2005)	Fernandes;
	ATD – Moraes (2003)	Perigolo; Menegotto; Wilges; Fávoro;
2008	ATD – Moraes e Galiuzzi (2007)	Kessler; Machado; Bins Neto;
	ATD – Moraes (2003)	Attenhofen; Silveira; Rocha; Lara; Freshi; Bacoön; Nörnberg; Pinho; Mello; Timm; Etcheverria; Fagundes; Prestes

* ATQD – Análise Textual Qualitativa Discursiva; ATQ – Análise Textual Qualitativa; AT – Análise Textual; ATD – Análise Textual Discursiva

Como o interesse deste artigo recai sobre o uso da ATD, foi possível notar que os resultados delinearam também a identificação de diferentes formas de denominar a ATD, no período de 2003 até o ano de 2007. Nesse sentido, observa-se a seguinte linha percorrida por meio do esquema abaixo, constituído da seguinte lógica: sigla mencionada na metodologia acompanhada do ano em que ocorreu a dissertação.

ATQ (2005), ATQ, AT (2006); ATQD, ATQ, AT, ATD (2007), ATD (2008)

Fig. 1. Esquema I – 37 ocorrências da metodologia ATD (2005-2008)

Tabela 3. Mapa de Identificação III – 24 Dissertações identificadas no PPGEDUCEM (2009 - 2010)

Ano	Análise textual* utilizada/referencial teórico	Autores que fizeram uso de análises textuais
2009	ATD – Moraes e Galiuzzi (2003)	Marmitt;
	ATD – Moraes (2003);	Prestes;
	ATD – Moraes e Galiuzzi (2007); Moraes (2003);	Delazarri;
	ATD – Moraes e Galiuzzi (2007);	Souza; Boesing;
2010		Grützmann; Garcez;
		Santos;
	ATD – Moraes (2003,2006)	Diedrich;
	ATD – Moraes e Galiuzzi (2007)	Bueno;
		Petry; Martinelli; Fuck;
		Lunkes; Fernandes;
		Amaral; Soares;
		Rebello; Arnaldo Junior;
		Cunha; Brock; Gerhard;
		Lucckesi;
	ATD – Moraes (2003)	Broi;

* ATD – Análise Textual Discursiva;

3.2 Mapa de Reconhecimento V – 29 Dissertações (2011 - 2012)

No ano de 2011, o uso de ATD está em 18 das 24 dissertações do programa. Em 2012, foram 18 dissertações defendidas, das quais, 11 utilizaram ATD, com o referencial adotado em Moraes e Galiuzzi (2006; 2007).

3.3 Mapa de Reconhecimento VI – 53 Dissertações e 4 Teses (2013 - 2016)

Nos anos situados no período de 2013 - 2016, do total de 75 dissertações defendidas no PPG 53 fizeram uso da ATD. As variações entre as referências utilizadas, nos anos 2010; 2011; 2012 e 2013, são apenas diferenciações da edição da obra de 2007. No ano de 2016, começaram a ocorrer as defesas de teses no PPGEDUCEM. Nesse ano, as 3 teses utilizaram a referência de Moraes e Galiuzzi (2007) e uma homônima de 2005. Atentos às identificações, observou-se em uma dissertação a presença de uma forma de análise de dados qualitativos denominada de Interpretação Essencial Sintética, com autoria de Medeiros e Rocha Filho (2014).

3.4 Mapa de Reconhecimento VII – 37 Dissertações e 10 Teses (2017 - 2020)

No período de 2017 a 2020, foram defendidas 60 dissertações e 13 teses no PPG. Desse total, no ano de 2017, foram defendidas 22 dissertações, das quais 7 utilizaram ATD e 6 teses das quais, 4 fizeram o mesmo uso de metodologia de análise. O maior uso de ATD está no ano de 2018 (16 dissertações e 5 teses). Em 2019, a tese defendida fez uso de ATD bem como 9 dissertações fizeram uso dessa metodologia de análise de dados textuais. Em 2020, foram 5 dissertações e uma tese que fizeram uso de ATD.

3.5 Mapa de Análise I – uma Síntese a Partir das Identificações (I, II e III) e Reconhecimentos (IV,V,VI e VII)

Após a leitura dos trabalhos coletados para este artigo, pode-se observar que a primeira orientação do professor Moraes com uso de ATD, com etapas delimitadas descritas por unitarização, categorização e metatexto, ocorreu na dissertação de autoria de Nörnberg (2008). Aproveitando o Esquema I, apresentado neste artigo, é possível constatar que o uso da própria nomenclatura da metodologia discursiva passou por fases de construção até chegar ao ano de 2008, quando começa a ter maior uso. O termo metatexto, enquanto etapa da ATD, parece ter sido consolidado após a obra de Moraes e Galiuzzi (2007).

Após percorrer um período que remontou quase duas décadas de publicações no repositório de PPGEDUCEM, na PUCRS, é possível afirmar que a ATD foi sendo absorvida pelo PPG enquanto ainda era delineada. E isso se transfere para os procedimentos adotados nesta metodologia, pois a ATD é sempre passível de ser novamente realimentada, admitindo, assim, a sua recursividade. Recursividade, impregnação, imersão, entre outros, são termos muito frequentes em Moraes e Galiuzzi (2007). O que se pode perceber é que não são apenas termos utilizados, pois, de fato, a própria historicidade da ATD remonta esses sentidos.

Nisso se reafirma a possibilidade transformadora e o desafio de vencer os esforços necessários às (des)construções textuais, até que os dados tenham sido suficientemente trabalhados e, por ora, não ofereçam outras possibilidades para a pesquisa – por isso é assumida uma impregnação do pesquisador ao realizar análise por meio desta metodologia.

Mas não se engane, pois tudo poderá sempre ser revisto, reescrito e analisado sob outro ponto de vista. Essa metodologia é criteriosa, pois tem uma sequência de etapas, mas não é fechada em termos de delimitar os conteúdos de cada etapa. É analítica, ao mesmo tempo em que é interpretativa. E, sem compreender suas constituintes, essa impregnação não se dá de modo adequado, tão pouco teria sido possível traçar a trajetória desta metodologia sem antes a ter experimentado em diversos modos e objetivos de pesquisa.

Por isso, a imersão sobre os pressupostos da própria ATD não surge do manuseio sobre publicações, mas sim dos estudos que já vêm sendo realizados sobre esta metodologia, os quais têm propiciado compreender como se dá por meio desse uso a formação de argumentos que emergem e são captados pelo metatexto.

Assim, o objetivo deste artigo, centrado em “descrever o uso de análises textuais, com especial atenção à Análise Textual Discursiva (2004 - 2020), em suas etapas delimitadas como unitarização, categorização e metatexto”, foi realizado com a preocupação de apresentar os usos, ano a ano, e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o atual delineamento destas etapas. No entanto, neste artigo, foi possível apenas delinear os aspectos históricos desta trajetória, marcando, assim, o crescimento de tal uso ao longo de quase duas décadas e situando esse crescimento, por ora, a um único PPG.

Nesse interesse, o artigo foi constituído dentro do marco teórico da pesquisa qualitativa, mas sem se ater a descrever a condução teórica da própria ATD, pelos motivos já apresentados. Desse modo, é uma limitação deste artigo e, ao mesmo tempo, constitui uma possibilidade de continuidade de publicação para a contribuição de escrita de trabalhos, no que se refere aos tópicos de metodologias de pesquisas qualitativas que se inserem no uso de análises textuais com interesses em outros encaminhamentos. Por ora, basta descrever o que se mostra hoje, a partir do que tem sido publicado ao longo dos anos, no referido PPG, sobre suas escolhas metodológicas.

4. Considerações Finais

Por certo, a PUCRS não é a única instituição, no Brasil, a utilizar referências voltadas ao uso de ATD. Porém, dada a presença de Roque Moraes, também como docente e orientador em programas de pós-graduação, acredita-se que, dessa imersão, os procedimentos enunciados se mantêm ativos e têm sido disseminados por aqueles que um dia foram seus orientandos e hoje são reconhecidos pesquisadores na área educacional. A obra que predominou como referência neste artigo – Moraes e Galiuzzi (2007) – tem, na presença da professora Dra. Maria do Carmo Galiuzzi, sua continuidade com notória dedicação a esses estudos.

Por observar o crescimento do uso da ATD, foi possível descrever um histórico sobre essa presença e perceber as variações em suas denominações anteriores. Tal justificativa ainda se acentua tendo em vista que nem sempre a pesquisa qualitativa foi, no Brasil, ou numa acepção mais restrita, na área de educação, um recurso de uso comum. Na condução do levantamento realizado, de 2005 até 2020, se pode verificar no repositório *online* da PUCRS, um total de 192 publicações de diferentes interesses de pesquisa que se utilizaram unicamente de análises por meio de ATD para descrever situações de ensino e de aprendizagens, entre outras.

Dessa maneira, o objetivo de identificar, durante a realização do levantamento sobre as teses e dissertações do PPGEDUCEM, a ocorrência dos modos de descrever a metodologia de análise realizada, se mostrou pertinente, pois, de fato, o próprio termo metatexto passou a ser utilizado nos trabalhos logo após a publicação da obra homônima da ATD, no ano de 2007. Também se pode reconhecer o percurso sobre a forma como essas publicações tratavam a própria denominação da análise, passando por Análise Textual Qualitativa – Análise Textual Qualitativa e Análise textual – Análise textual Qualitativa Discursiva, Análise Textual Qualitativa, Análise Textual e, por fim, ATD.

Outra questão que se fez presente foi o uso insistente da prerrogativa de que nos objetivos sejam acolhidos os sentidos de “o que se mostra”, pois isso é uma exigência do significado da própria perspectiva fenomenológica na qual se insere a ATD enquanto metodologia. Sendo assim, tendo cumprido as pretensões objetivas, conclui-se este artigo com a intenção de oferecer ao leitor um trabalho que se inscreva numa perspectiva que contribua para a história da análise qualitativa.

5. Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Biembengut, M.S. (2008). *Mapeamento na Pesquisa Educacional*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do Saber*. (3ª ed). Rio de Janeiro: Forense.
- Franco, M.L. (2003). *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano.
- Gatti, B.A., & André, M. (2011). A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. (2ª ed). (pp. 29-38). Petrópolis: Vozes.
- Gil, A.C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social: Gêneros Textuais do Argumentar e do Expor*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Mendonça, L.de O.S., & Farias, I.M.S. (2020). Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-7.
- Minayo, M.C.S., Gomes, R., & Deslandes, S.F. (Orgs.) (2011). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. (30ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Moraes, R. (2003). Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Moraes, R. (1991). *A Educação de Professores de Ciências: Uma Investigação da Trajetória de Profissionalização de Bons Professores*. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil) < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150313>>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-31.
- Moraes, R. (2002a). Educar pela Pesquisa: Exercício de Aprender a Aprender. In R. Moraes, R., V.M.R. Lima, V. M. (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: Tendências para Educação em Novos Tempos* (pp. 127-142). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moraes, R. (2005). Mergulhos Discursivos: Análise Textual Qualitativa Entendida como Processo Integrado de Aprender, Comunicar e Interferir em Discursos. In M.C. Galianzi, & J.V. Freitas. (Orgs.). *Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental*. Ijuí: Unijuí.
- Moraes, R. & Galianzi, M.C. (2013). *Análise Textual Discursiva*. (2ª ed. rev.) Ijuí: Unijuí.
- Moraes, R., & Galianzi, M.C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. (2ª ed.). Ijuí: Unijuí.
- Moraes, R. (1998). Análise de Conteúdo. *Educação*, 21(34), 7-37.
- Moraes, R. (2002). Análise de Conteúdo. *Educação*, 21, 5-31.
- Moraes, R. (1994). Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites. In M.E.A. Engres (Org.). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moraes, R. (1987). *Análises Qualitativas: Análise de Conteúdo? Análise de Discurso?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Moraes, R. (2006). *Da Noite ao Dia: Tomada de Consciência de Pressupostos Assumidos dentro das Pesquisas Sociais*.
- Moraes, R. (2002). *Mergulhos Discursivos: Análise Textual Qualitativa Entendida como Processo Integrado de Aprender, Comunicar e Interferir em Discursos*. Porto Alegre: PUCRS.
- Moraes, R. 2003) *Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva*. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-210, 2003.

- Moraes, R., & Galianzi, M.C. (2006). Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. *Ciência e Educação*, 12(1), 117-128.
- Moraes, R., & Galianzi, M.C. (2014). *Análise Textual Discursiva*. (2ª ed. rev.) Ijuí: Unijuí.
- Moraes, R. (2002). *Teoria e pesquisa*. Porto Alegre.
- Moraes, R., & Galianzi, M.C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Nörnberg, I.F. (2008). *Ciência em Revista: A Construção de Conhecimentos Científicos através da Utilização de Histórias em Quadrinhos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil) <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3323>>
- Orlandi, E.P. (2015). *Análise de Discurso*. (12ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E.P. (1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1983). A Análise Automática do Discurso. In F. GADET, & T. HAK (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michael Pêcheux*. (pp. 61-105). Campinas, SP: UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2000). *Estrutura ou Acontecimento*. (6ª ed.) Campinas; SP: Pontes.
- Richardson, R.J. et al. (2011). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. (3ª ed.) São Paulo: Atlas.

A visão do educador da primeira infância frente à importância do seu trabalho

Carolina Pasquini Ribeiro¹ e Orly Zucatto Mantovani de Assis¹

¹Laboratório de Psicologia Genética – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Brasil | carolpasquini@hotmail.com; orly.zma@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-9129-6000>; <https://orcid.org/0000-0003-3751-5940>

Resumo: Atualmente, no Brasil, aproximadamente 3 milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade encontram-se matriculadas em instituições escolares. Porém, dado inúmeras concepções que norteiam o desenvolvimento infantil, muitos educadores dessa faixa etária permanecem imbuídos por ideias distorcidas, tornando-se alheios à sua importância social e, principalmente, para com o pleno desenvolvimento do sujeito. Objetivou-se nesta pesquisa investigar o impacto da formação dos profissionais de educação que trabalham com crianças de 0 a 2 anos de idade para o contexto educacional em que atuam. Trata-se de uma pesquisa-ação, da qual participaram 19 auxiliares de educação responsáveis pelo atendimento de 71 crianças entre 4 e 24 meses de idade, em escolas de uma rede pública municipal. A investigação ocorreu em 3 etapas: exploratória, de ação e de avaliação. Este artigo apresenta uma das etapas desenvolvidas, a etapa exploratória. Atividades integradas e complementares compuseram a coleta de dados nesta etapa, entre elas: entrevista aberta em grupo focal, sessões de observação participante em sala de aula, revisão de documentos, entrevista semiestruturada individual e um teste situacional. As respostas obtidas durante as etapas foram categorizadas de acordo com seu conteúdo, o que possibilitou o tratamento das informações. Entre os resultados encontrados neste momento concluiu-se que o contexto educacional em questão permanecia fundamentado por concepções assistencialistas, as quais determinavam uma série de comportamentos que influenciavam o atendimento às crianças pequenas; o não conhecimento do como ocorre o desenvolvimento da criança pequena por parte das participantes não propiciava práticas favoráveis a criança; a desvalorização das profissionais de educação não as levava a notar sua importância frente ao desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos de idade.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Primeira Infância; Contexto Educacional; Desenvolvimento Infantil.

The Early Childhood Educator's View of the Importance of his Work

Abstract: Currently, in Brazil, approximately 3 million children aged 0 to 3 years old are enrolled in school institutions. However, given the accumulation of concepts that guide child development, many educators in this age group remain imbued with distorted ideas, becoming alien to their social importance and, mainly, to the full development of the subject. The objective of this research was to investigate the impact of the training of education professionals who work with children from 0 to 2 years of age for the educational context in which they work. This is an action research, with the participation of 19 education assistants responsible for the care of 71 children between 4 and 24 months of age, in schools of a public municipal network. The investigation took place in 3 stages: exploratory, action and evaluation. This article presents one of the stages developed, the exploratory stage. Integrated and complementary activities comprised data collection at this stage, including: open interview in a focus group, collection of participant observation in the classroom, document review, individual semi-structured interview and a situational test. The corresponding responses during the stages were categorized according to their content, which made it possible to process the information. Among the results found at this moment, it was found that the educational context in question remained based on assistentialist conceptions, such as which determined a series of behaviors that influenced the care of young children; the lack of knowledge of how the development of the young child occurs on the part of the participants did not provide child-friendly practices; the devaluation of education professionals was not as it led to notice its importance in the development of children from 0 to 2 years old.

Keywords: Action research; Early Childhood; Educational Context; Child Development.

1. Introdução

Ao longo da história, a criança pequena vem ganhando espaço no contexto educacional e com isso levando inúmeros profissionais da educação e estudiosos a se perguntarem sobre quais são as reais necessidades da primeira infância e qual o papel da escola frente a elas?

Inúmeros são os fatores que englobam esta questão, porém, entre eles, a necessidade de pensar sobre como o sujeito aprende e quais aspectos fazem parte desse processo ganham destaque. Posto isto, este estudo fundamenta-se na teoria explicada pelo importante epistemólogo do século XX, Jean Piaget (1896 – 1980). Para o pensador, o conhecimento é adquirido através de estruturas orgânicas, as quais não aparecem como um mecanismo pronto e acabado em determinada fase da vida, nem tão pouco pré-formadas ou inatas, mas sim o produto de uma construção gradual, que supõe a existência de períodos com determinadas características essenciais.

Com relação à primeira infância, Piaget e Inhelder (1988) destacam que o período de 0 a 2 anos de idade, do nascimento da inteligência, nomeado por ele de sensório-motor, período de inteligência puramente prática, constitui a base de toda atividade psíquica construtiva, afirmando que “os conhecimentos adquiridos posteriormente estão, se não pré-formados nele, amplamente condicionados pelas operações psíquicas da primeira fase da vida” (p.31). Partilhando desta ideia, o documentário O começo da vida (Renner, 2016, 1:03) aponta que “os primeiros anos são como construir a estrutura de uma casa. É a estrutura sobre a qual todo o resto se desenvolverá”.

A esse respeito Mantovani de Assis e Mantoan (2010) asseguram que o meio desempenha um papel fundamental, oferecendo a matéria-prima para que a construção da inteligência chegue a um bom termo. Ou seja, o bebê que nasceu com todas as funções biológicas necessárias para vir a ser inteligente só conseguirá chegar às fases finais desse processo evolutivo dependendo das solicitações que o meio físico e social lhe possibilitar. Deste modo, torna finalidade da escola oferecer oportunidade para que o aluno possa construir seu conhecimento através da experiência.

Considerando que atualmente no Brasil grande parte das crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas em nível de creche, estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados a crianças dessa faixa etária, julgamos necessário conhecer o trabalho realizado pelos profissionais de educação responsáveis, bem como os aspectos e concepções que podem vir a influenciar esse atendimento. Assim sendo, para responder ao nosso problema desenvolvemos uma pesquisa-ação, através da qual buscamos inicialmente conhecer este contexto sob a perspectiva de quem o compõe, no caso, auxiliares de educação (Etapa exploratória). Posteriormente, com base nos dados coletados partimos para oferta de uma formação profissional às participantes da pesquisa (Etapa de ação) e, por fim, avaliamos as mudanças relativas ao seu processo de formação, considerando suas novas e permanentes concepções, tal como as atuais práticas exercidas contexto educacional em questão (Etapa de avaliação).

Ressaltamos que este artigo discorre sobre a etapa exploratória da investigação acima mencionada, cujo objetivo geral visou investigar o impacto da formação dos profissionais de educação que trabalham com crianças de 0 a 2 anos de idade para o contexto educacional em que atuam. Para esta etapa específica objetivou-se conhecer a visão do educador da primeira infância frente à importância do seu próprio trabalho.

2. Referencial Teórico

Renomados estudiosos como Freud (1856-1939), Melaine Klein (1882-1960), Pikler (1902-1984), Winnicott (1896-1971), ao longo do tempo e de acordo com suas concepções apontam para a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do sujeito (Ribeiro, 2020). Porém, como questionam Mantovani de Assis e Mantoan (2010, p.23) “de que recursos dispõe esse pequenino ser para resolver tantos problemas?”

Inúmeras concepções norteiam o ato de conhecer. Porém, considerando as teorias que retratam a complexidade desse processo e as vivências das pesquisadoras enquanto professoras de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I, a teoria proposta por Jean Piaget e seus colaboradores apresenta-se notada e, como comprovada por inúmeros pesquisadores, irrefutável, contribuindo para mais este estudo.

Segundo Piaget, o conhecimento procede de interações que se produzem entre o sujeito e o objeto, ou seja, o “estímulo” procedente do meio externo só sensibiliza e desencadeia uma resposta quando seus esquemas de ação podem interpretá-lo ou assimilá-lo (Mantovani de Assis & Assis, 2003).

Piaget e Inhelder (1975, p.176) explicam o desenvolvimento como “um processo que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento”. Assim sendo, como aponta Ramozzi-Chiarottino (1988) é importante ressaltar que, de acordo com Piaget, existem três tipos de estruturas: as programadas (que nos capacitam a prever determinados comportamentos), as parcialmente programadas (cujo desenvolvimento e construção dependem em grande parte do meio) e as nada programadas (estruturas mentais, específicas para o ato de conhecer).

Para o epistemólogo Jean Piaget, a espécie humana traz possibilidades genéticas com relação às estruturas mentais, porém essas não são programadas, ou seja, podem ou não se atualizar de acordo com a solicitação do meio. Assim dizendo, para que ocorra a construção do conhecimento é necessário que sucedam trocas do organismo com o meio. Como explica Ramozzi-Chiarottino (1988, p.6) “essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói”.

Assim, dado a relevância deste período da vida e a importância da solicitação do meio para o pleno desenvolvimento do sujeito adentramos o contexto educacional de 0 a 2 anos de idade, o qual, no Brasil, como explica Kuhlmann Jr (1998) é resultado da articulação de interesses em torno de três influências básicas: a médico-higienista, o jurídico-policial e a religiosa.

De acordo com Coutinho (2002, p.9) “as amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e estes, por sua vez, à educação da primeira infância condicionam as posturas educativas dos profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até desconsiderá-lo”. Ainda, como garante Bujes (2001, p.17) “a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas”.

3. Metodologia

Este artigo apresenta uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, no período de 2018 a 2020. Tal investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente.

3.1 Natureza do Estudo

Para responder ao problema desta pesquisa, a abordagem investigativa utilizada foi a qualitativa. Metodologia aplicada a fim de compreender e aprofundar o tema a partir da perspectiva dos participantes, aprofundando suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, possibilitando assim a construção de novas questões e conceitos a partir do próprio estudo (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Caracterizada como pesquisa-ação, tipologia da metodologia qualitativa, esse desenho de pesquisa segundo Tripp (2005, p. 447) visa sobre “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” e “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitado pelo contexto e pela ética da prática”.

Segundo Sadín Esteban (2013), o alcance do objetivo proposto em uma pesquisa-ação se faz através de um ciclo que atividades, sendo elas: identificar o problema, torná-lo claro e diagnosticá-lo, elaborar um plano para solução ou melhoria do problema, implantar o plano e avaliar os resultados constituindo assim um feedback, o qual deve levar a um novo diagnóstico e espiral de reflexão e ação. Destaca-se que a pesquisa incluiu em seu primeiro momento, na etapa exploratória, a aproximação e imersão no contexto em estudo e posteriormente o acompanhamento e avaliação do processo.

3.2 Participantes

A pesquisa contou com a participação de 19 (dezenove) auxiliares de educação responsáveis pelo atendimento de 71 (setenta e um) crianças de 0 a 2 anos de idade, distribuídas em 4 (quatro) escolas de educação infantil em uma rede municipal de educação do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

As auxiliares, mulheres entre 19 e 60 anos, de classe média, funcionárias públicas efetivas ou temporárias, residentes no município de trabalho ou cidades vizinhas. Dessas, 7 (sete) concluíram o ensino médio, 4 (quatro) o magistério e 8 (oito) o Ensino Superior, sendo: 6 (seis) na área da Pedagogia, 1 (um) na área de História e 1 (um) na área de Direito.

3.3 Instrumentos

De maneira integrada e complementar foram utilizados como instrumentos para coleta de dados na etapa exploratória deste estudo: entrevista aberta em grupo focal, sessões de observação participante em sala de aula, revisão de documentos, entrevista semiestruturada individual e um teste situacional.

3.4 Procedimentos

A composição desta amostra deu-se a partir da aproximação da pesquisadora com o Departamento Municipal de Educação. Após explicação sobre a relevância social do estudo e sanada as dúvidas da equipe responsável (direção, coordenação e orientação pedagógica) a realização do estudo foi autorizada. Assim, foi entregue às participantes do estudo, bem como aos responsáveis legais pelas crianças atendidas no âmbito em questão, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dado o retorno deste, demos sequência a imersão no contexto em estudo, iniciando a etapa exploratória desta investigação.

Com vista a conhecer o contexto educacional sob o olhar das participantes do estudo, iniciou-se a entrevista aberta. Como descrita por Delval (2002), uma conversa direcionada por algumas hipóteses iniciais, que permite explorar um novo campo. Porém, neste momento foi constatada a insegurança das participantes em se expressarem – as mesmas aparentemente sentiam-se avaliadas. Dado este fato, a entrevista passou a acontecer em grupo focal. Segundo Kitzinger (2000), uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Prática que possibilita encontrar informações que favoreçam a compreensão de percepções, crenças, atitudes, produto ou serviços. Ao longo dos encontros, palavras-chave, ideias e reflexões foram registradas em caderno de campo para posterior análise.

O próximo passo foi a observação, elemento fundamental em diversos aspectos de uma pesquisa, visto que “(...) traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em determinado contexto” (Vianna, 2003, p.16).

“A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (Gil, 1987, p.104). Optou-se nesta investigação a fim de suprir inconvenientes como possíveis alterações no comportamento dos observados em adotar uma observação participante. A observação participante, ou ativa, equivale à participação real do observador na vida ou grupo, ou seja, o observador assume o papel de membro do grupo (Gil, 1987).

Em seguida, a fim de compreender e analisar as informações coletadas até o momento, buscou-se explorar de maneira qualitativa o Edital de Concurso Público para contratação das profissionais em questão.

Assim, dada as análises realizadas até o momento, se fez necessário conhecer as particularidades das participantes com relação ao contexto em que atuam, para isso utilizou-se a entrevista semiestruturada. Como explica Delval (2002) perguntas comuns para todos os sujeitos, mas que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as repostas dos investigados para poder interpretar da melhor maneira possível o que vão dizendo. As questões básicas visaram analisar a importância da formação profissional, a valorização deste serviço e as necessidades da criança pequena. Cada entrevista levou em média 30 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas.

Por fim, foi elaborado pela pesquisadora um teste situacional envolvendo situações observadas e cotidianas no cenário educacional de 0 a 2 anos de idade.

Em suma os procedimentos desenvolvidos foram:

Quadro 1. Procedimentos utilizados na etapa exploratória

Procedimento	Descrição
1 Entrevista aberta em grupo focal	Entrevista aberta realizada através de grupo focal durante 10 horas de estudo, distribuídas em 4 encontros.
2 Observação participante	Observação participante (observador como membro do grupo observado) realizada em 12 sessões de aproximadamente 60 minutos cada, distribuídas entre as 4 escolas participantes.
3 Revisão de documentos	Análise do Edital de Concurso Público para o cargo de Auxiliar de Educação.
4 Entrevista semiestruturada individual	Entrevista semiestruturada com as auxiliares participantes, em horário pré-estabelecido por elas, a fim de não comprometer o desenvolvimento de suas tarefas. Cada entrevista levou em média 30 minutos, foram gravada e posteriormente transcrita.
5 O teste situacional	Teste situacional composto de 10 situações problemas com 3 tipos de respostas que o profissional de educação poderia vir a ter e para cada questão 4 alternativas: concorda muito, concorda, discorda muito e discorda.

Fonte: Ribeiro, 2020, p.120

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas nesta etapa desencadearam reflexões e alterações no contexto em pesquisa, fato que integra uma pesquisa-ação.

3.5 Análise dos Dados

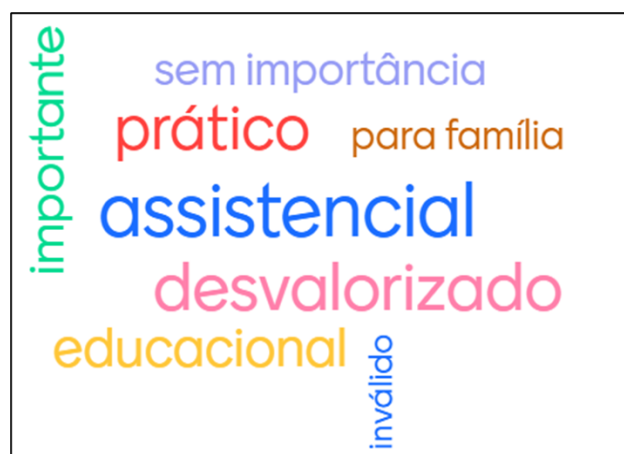
Os dados foram analisados através de categorias a priori extraídas da literatura, e em categorias empíricas, geradas pelo próprio estudo. Os dados foram analisados, interpretados e agrupados considerando suas características e semelhanças (Bardin, 2009).

4. Resultados e Discussão

Os dados coletados na etapa exploratória, aqui apresentada, possibilitaram verificar e examinar relações existentes na prática cotidiana das participantes, bem como planejar as atividades futuras.

A análise da entrevista aberta em grupo focal trouxe a visão do grupo participante quanto a maneira que notavam o seu próprio trabalho. Os termos apresentados pelo grupo foram **(Figura 1)**:

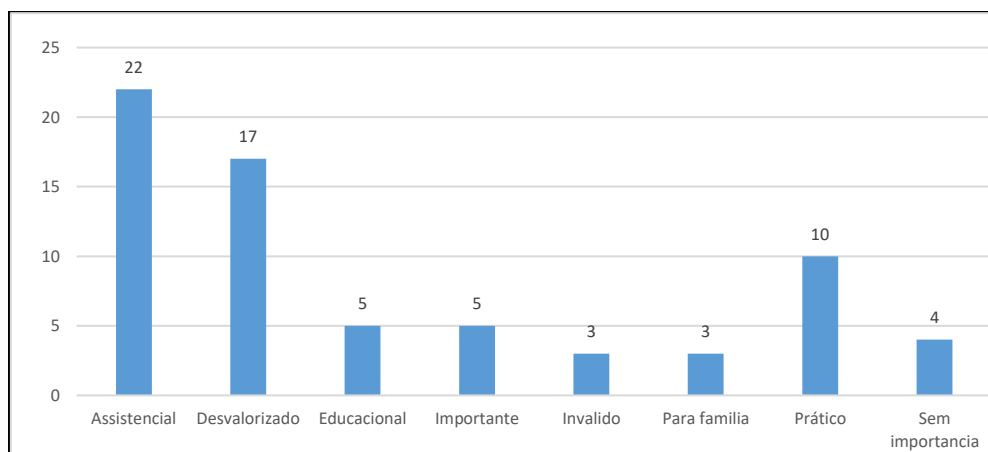
Fig. 1. Visão do auxiliar em relação ao trabalho desenvolvido



Fonte: Ribeiro, 2020, p. 122.

Por meio destas palavras podemos afirmar que embora tenhamos pontos positivos, os maiores índices **(Figura 2)** referem-se a aspectos considerados pelo grupo como negativos, entre eles, no caso, o assistencial, que para as participantes não remete a uma proposta educacional.

Fig. 2. Índice referente a visão do auxiliar de educação sobre o trabalho desenvolvido



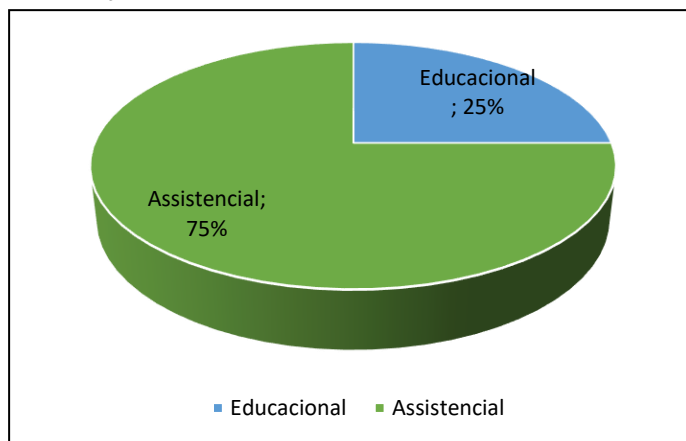
Fonte: Ribeiro, 2020, p. 123

De acordo com Ribeiro (2020) a partir da década de 90, no Brasil, o cuidar e educar passam a ser objetivos indissociáveis da educação infantil. Porém, a história da educação infantil no Brasil é marcada por ideias que denota uma separação entre os objetivos indicados gerando um grande desafio ao contexto educacional, desconsiderando a relação pertinente entre ambos para garantir o pleno desenvolvimento da criança. Visto o sentimento apresentado pelo grupo, ao adentrar o contexto educacional através da observação participante notou-se a falta de materiais apropriados para a realização do trabalho e, também, o pequeno número de profissionais frente ao número de tarefas.

Considerando os dados obtidos julgou-se necessário a análise do Edital de Concurso Público para o Cargo de Auxiliar de Educação, verificando-se assim as tarefas de responsabilidade do auxiliar e as exigências relativas à formação do mesmo para a execução de seu trabalho. Esta análise propiciou apurar a ligação entre as informações anteriores e o exigido para tal função.

Na **figura 3** verifica-se a categorização das tarefas descritas em assistencial e educacional.

Fig. 3. Categorização de tarefas descritas para o cargo de auxiliar de educação em Edital



Fonte: Edital de concurso público

Compuseram as categorias indicadas: prestar cuidados de higiene, limpeza da creche, administrar alimentação conforme cardápio padronizado, ministrar medicamentos e, estimular as crianças a serem independentes, incentivar as brincadeiras, entre outras.

Embasados pelos dados coletados, deu-se início as entrevistas semiestruturadas individuais. As respostas obtidas foram transcritas e agrupadas de acordo com a semelhança entre suas características. Com relação as questões destacamos:

Quadro 2. Transcrição de algumas respostas das auxiliares para questão: *Desejava trabalhar com crianças de 0 a 2 anos de idade?*

1. Não. A gente não sabe o que vai pegar né. Ah, eu teria escolhido maior... teria escolhido. Eu amo o berçário, mas é uma parte que deixava a gente... eu no começo chorava, falava, o que eu estou fazendo aqui? Isso porque eu sabia trocar fralda, sabia dar banho, por experiência em casa. Mas, na hora que você vê aquele monte de criança, assim, você... eu tinha medo da criança se engasgar, nossa... no dormitório, eu ficava de berço em berço olhando para ver se eles estavam respirando.
2. Eu queria trabalhar com criança grande. Mas, daí surgiu a oportunidade e ... eu acho que tudo é experiência né?... E até hoje estou aqui.
3. Ah, na realidade quando eu entrei, eu ainda não tinha muita ideia de idade. Hoje, se você perguntar, a minha vontade era trabalhar com crianças maiores. Apesar de amar essa faixa etária, eu tenho vontade de trabalhar com crianças maiores, eu tenho.
4. Ah, eu sempre gostei de criança. Mas, nunca pensei em trabalhar diretamente com elas.
5. Sim, tinha esse objetivo de trabalhar no berçário mesmo. O que eu sempre quis foi o berçário.

Fonte: Ribeiro, 2020, p.131

Neste caso, foi possível notar categorias que indicaram inclusive o desejo ou não em permanecer realizando esta atividade profissional.

Tabela 1. Desejo e permanência no atendimento à criança de 0 a 2 anos de idade

Desejava trabalhar com crianças de 0 a 2 anos de idade?	f	%
Possuía esse desejo por gostar de crianças	5	13%
Não possuía esse desejo	14	37%
Deseja continuar atendendo a crianças pequenas (0 a 2 anos de idades)	11	29%
Deseja atender crianças com mais de 4 anos de idade	4	11%
Indiferente	4	11%
Total	38	100%

Fonte: Ribeiro, 2020, p.132

Na fala das participantes é possível notar no que tange ao desejo inicial de atender a crianças pequenas que 13% manifestaram como motivo o “gostar de crianças”. Explicação que não elucida “a paixão de conhecer” indicada por Freire (2005) necessária ao contexto educacional. Os dados apresentados, permitiram verificar também que a maioria das participantes, ao iniciar seu trabalho, não desejavam atender a crianças pequenas. Porém a partir do momento que tiveram contato com essa experiência, 29% dos profissionais decidiram por permanecer atendendo essa faixa etária.

Outra questão foi com relação a formação recebida para exercer tal função. A esse respeito:

Quadro 3. Transcrição de algumas respostas das auxiliares para a questão: *Qual formação recebeu para realizar suas atividades profissionais com crianças pequenas?*

1.	Foi meio jogado. Tive ótimas companheiras, tive professoras. Tenho uma amiga que até hoje a gente conversa. Foi minha primeira companheira de classe, ela me ensinou bastante coisa, assim, como lidar com as crianças, conversar, trocar fralda, desfralde, tudo isso.
2.	A gente é comunicada que passou no concurso. Eles te chamam: você vai para a escola, só. Não dá um preparo, não dá um respaldo, eu não tive. (Por parte do Departamento)
3.	Minha mãe trabalhava na área da educação e quando eu ficava de férias eu ia com minha mãe trabalhar na escola. Então foi uma coisa assim, nata.
4.	Sou mãe né! Então a gente já sabe cuidar das crianças.

Fonte: Ribeiro, 2020, p.132

O resultado encontrado mostrou que a formação aconteceu a partir do apoio de outros profissionais com experiência prática no contexto em questão (47%). Das dezenove entrevistas realizadas, não foi referenciado a formação acadêmica, ou seja, a relação entre a prática e os conteúdos de estudos (teoria). Na **tabela 2** é possível verificar a frequência de respostas indicadas pelas participantes.

Tabela 2. Formação recebida para realização de atividades com crianças pequenas

Qual formação recebeu para realizar suas atividades profissionais com crianças pequenas?	f	%
Orientação de outras auxiliares	9	47%
Observação do contexto educacional	7	37%
Experiência materna	3	16%
Total	19	100%

Fonte: Ribeiro, 2020, p.133

Por vez, ao se tratar da satisfação ao realizar o trabalho nota-se:

Quadro 4. Transcrição de algumas respostas das auxiliares para a questão: *Sente-se satisfeito com o trabalho que realiza?*

1. Eu gostaria de ser melhor do que eu sou, entendeu? Eu acho assim, não que a gente não queira fazer, sabe, eu acho que o tempo. É muita criança, você tem que cuidar entendeu? Tem o trabalho de cuidar, mas a gente procura fazer o melhor.
2. Para eles (família) o meu serviço é fazer a parte deles, eles não reconhecem é muito difícil. Não, não somos valorizadas
3. Não. Porque eu queria ser professora. Eu estudei para ser professora.... Eu não consigo ver uma professora no B1.

Fonte: Ribeiro, 2020, p.133

Entre as colocações:

“... eu gosto de estar aqui porque é uma experiência trabalhar com bebês..., mas, eu sou professora, sou formada em pedagogia e eu queria dar aula né. Meu sonho mesmo é dar aula. Aqui estou realizada em partes então, vamos dizer assim.” (In. Ribeiro, 2020, p.134).

Resposta que aponta para o distanciamento ainda existente entre a ideia de criança pequena e seu desenvolvimento. Fato que desconsidera, como explica Piaget e Inhelder (1988), a estimulação necessária nesta fase da vida.

A partir dos motivos de insatisfação apresentados, 3 categorias foram elencadas como mostra a **tabela 3**:

Tabela 3. Motivo da insatisfação no contexto educacional de 0 a 2 anos de idade

Qual o motivo para sentir-se insatisfeito com o trabalho que realiza?	f	%
Falta de condições para realização do trabalho	11	34%
Idade das crianças	9	28%
Desvalorização da comunidade	12	38%
Total	32	100%

Fonte: Ribeiro, 2020, p.134

Das participantes, 34% demonstraram insatisfação devido à falta de recursos como: a falta de funcionários e grande número de crianças por auxiliar, remetendo as informações obtidas através da observação participante.

Neste momento, através de um teste situacional, foi possível notar que a maior parte das auxiliares necessitavam de uma formação específica para solucionarem os conflitos de maneira a possibilitar o desenvolvimento da criança e, também, otimizar sua rotina diária. Das participantes apenas uma auxiliar atingiu um percentual maior que 50%, sendo a média geral entre os participantes de 36% de acertos. Como assegura Rossetti-Ferreira (1998) na relação com a criança estaremos sempre assumindo um papel fundamental com vista a necessidade do sujeito. Em outras palavras, a atuação (a tomada de decisão) do profissional de educação deve atender as necessidades da criança favorecendo seu desenvolvimento.

5. Conclusões

Um dos interesses desta etapa da pesquisa foi conhecer a visão do educador da primeira infância frente à importância do seu próprio trabalho. Através dela pôde ser notado que “a educação que se pratica na atualidade não é simplesmente o resultado das necessidades sociais do presente, mas responde também à história da função educativa” (Delval, 2007, p.21).

Com base na análise qualitativa concluiu-se também que:

- O cuidar com vista ao atendimento assistencial ainda direciona de forma predominante o funcionamento das unidades escolares participantes deste estudo.
- O não conhecimento do desenvolvimento da criança pequena não propicia práticas favoráveis à construção da inteligência da criança no período sensório-motor.
- O auxiliar de educação ao sentir-se desvalorizado, não observa a importância de sua atuação para o desenvolvimento da criança pequena.
- A valorização profissional através de um plano de carreira específico, de projetos de formação e condições de trabalho se faz inerente e de direito dessas profissionais. (Ribeiro, 2020, p.135).

Considera-se que este estudo despertou o interesse da comunidade local (equipe escolar e famílias) para a importância do desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos de idade, tal como para a relação existente entre a prática educacional e a formação do profissional (Ribeiro, 2020).

A metodologia de pesquisa utilizada possibilitou não apenas conhecer o contexto educacional e a relação entre as auxiliares e o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos de idade, mas, encontrar a complexidade que norteia este cenário, exaltando através interrogativas que vão além das hipóteses anteriormente estabelecidas, sobrepondo aspectos particulares do contexto em análise. Em outras palavras, a importância de investigar o contexto educacional a partir do olhar de quem o compõe (Ribeiro, 2020).

Finalmente, nota-se também a relevância de ouvir as expectativas e concepções das famílias quanto às necessidades das crianças pequenas, bem como observar como vem acontecendo a construção do conhecimento pela criança em contexto educacional (Ribeiro, 2020). Acredita-se que estes possam ser objetos de pesquisas futuras, ampliando a compreensão de situações vivenciadas através de um novo ciclo de reflexão e ação.

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

6. Referências

- Baptista, M.N & Campos, D.C. (2015). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bujes, M.I.E. (2001). Escola infantil: Pra que te quero?. In Craidy, C.M & Kaercher, G.E.P.S (Eds), *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, A.M.S. (2002). Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. *25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu. Recuperado em 13 abril, 2020, de 25reuniao.anped.org.br
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2005). *Professora sim, tia não*. Editora: Olho Mágico.
- Gil, A.C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kitzinger, J. (2000). Focus groups with user and providers care. In Pope, C & Mays, N (Eds), *Qualitative research in health care* (pp. 20-29). London: BMJ Books.
- Kuhlmann Jr, M. (1998). *Infância e Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação.

- Mantovani de Assis, O.Z & Mantoan, M.T.E. (2010). Construção das estruturas da inteligência na criança. In Assis, M.C & Mantovani de Assis, O.Z (Eds), *Proepr: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil* (pp. 23-30). Campinas: Graf FE.
- Mantovani de Assis, O.Z & Assis, M.C. (2003). *Proepr: Fundamentos teóricos da educação infantil II*. (5 ed.). Campinas: Graf FE.
- Piaget, J & Inhelder, B. (1975). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1988). Psicologia da primeira infância: desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos . In Katz et al (Eds), *Psicologia das Idades: do nascimento à morte* (pp. 31-64). São Paulo: Editora Manole LTDA.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Renner, E. (Diretora). (2016). *O começo da vida*. [Television programme]. Brasil: Netflix
- Ribeiro, C.P. (2020). *O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: Brasil.
- Rossetti-Ferreira, M.C et al. (1998). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Sadín Esteban , M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: MC Graw and Hill Interamericana de España.
- Sampieri, R.H et al. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill.
- Stringer, E. (1999). *Pesquisa-ação*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Vianna, H.M. (2003). *Pesquisa em Educação: a observação* . Brasília: Plano Editora.

Hacia la Configuración de un Currículo ESP¹ para Profesionales Universitarios de los Negocios Internacionales en Honduras

José Alexis Espino¹ y Jean Noel Cooman¹

¹Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras | jose.espino@unah.edu.hn; jean.cooman@unah.edu.hn | <https://orcid.org/0000-0002-9749-0880>; <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Resumen. Este artículo discute las implicaciones para la creación y gestión de programas eficaces de ESP (Inglés por Objetivos Específicos). Un vasto estudio de corte cualitativo e interdisciplinario, comprendido entre los años 2017 – 2019, se llevó a cabo en un Centro Regional de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Se estableció como objetivo primordial realizar un profundo diagnóstico de necesidades comunicativo-lingüísticas académicas y profesionales en lo que respecta a aptitudes de comprensión y expresión en inglés de los estudiantes y egresados de las carreras especializadas en negocios internacionales, principalmente, de dicho centro universitario.

Mediante la ejecución, con cuatro poblaciones participantes, de entrevistas individuales y grupales, así como con la técnica de la observación participante, se compiló un corpus extenso de datos, para cuyo análisis e interpretación intensiva se seleccionó pertinentemente, la técnica y el procedimiento meticuloso del análisis del discurso.

Palabras claves: ESP (English for specific purposes); ESP para negocios internacionales; Necesidades comunicativo-lingüísticas; Estilos-estrategias de aprendizaje.

Designing ESP Curricula for International Business University Majors in Honduras

Summary. This article discusses the implications for the creation and management of effective ESP programs (English for Specific Purposes). A vast qualitative and interdisciplinary study was carried out between the years 2017 – 2019 in a Regional Center of the National Autonomous University of Honduras. The objective was to carry out an intensive diagnosis of academic and professional communicative-linguistic needs of comprehension and expression skills in English of the students and graduates of careers specialized in international business, mainly, in that university center.

Through the implementation, with four participating groups, of individual and group interviews and the participant observation technique, as well, an extensive body of data was compiled, for the analysis and deep interpretation of which the technique of discourse analysis was appropriately selected and meticulously practiced.

Keywords: ESP (English for specific purposes); ESP for international business; Learning styles and strategies; Communication-linguistic needs.

1. Introducción

Dentro de un mercado cada vez más globalizado, se impone más allá de alguna duda, el uso del inglés como "lingua franca" (Bracaj, 2014), y en este sentido, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe seguir un procedimiento riguroso para el análisis de necesidades y el desarrollo curricular (Basturkmen, 2010). Abordar la brecha entre el dominio esperado de la lengua y el dominio lingüístico actual de los estudiantes, con sus "deficiencias", "deseos" y "necesidades" representa la función principal de un programa de ESP y de los profesionales calificados (Hutchinson & Waters, 1987).

Consiguientemente, se inició la presente investigación que determinó las bases teóricas y metodológicas para la elaboración de una propuesta curricular con miras a la gestión de un programa de inglés por objetivos específicos para las Carreras de Administración de Empresas y Comercio Internacional del Centro Universitario Regional Nororiental (CURNO) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

¹ ESP: English for Specific Purposes (Inglés por Objetivos Específicos) (Hutchinson & Waters, 1987).

Dicho proyecto de investigación pretendió establecer un programa más intensivo que responda directamente a las necesidades comunicativas lingüísticas y las necesidades interculturales específicas de los estudiantes y egresados del rubro de los negocios de esta Universidad, que los lleve a adquirir mejores competencias en inglés hacia un mejor aprovechamiento académico y profesional en su área específica. Esto permitirá simultáneamente el avance socioeconómico de las familias de la comunidad, y paralelamente brinda una respuesta a la demanda de contratación de profesionales capacitados de las cuantiosas empresas nacionales e internacionales de la zona, dedicadas al rubro en mención.

2. Marco contextual

Honduras, país centroamericano de nueve millones de habitantes, es como la gran mayoría de los países del continente, una nación multilingüe y multicultural, en la cual el 97% de la población tiene el español como primera lengua y como lengua principal de enseñanza. Ante esta realidad, la existencia y supervivencia de otras lenguas vernáculas y minoritarias, como el garífuna, el miskito, el pech, el tahwaka, el tol, y una variante de inglés criollo se ven considerablemente comprometidas. Al mismo tiempo, esta fuerte hegemonía del español se combina con la introducción en el sistema de educación pública, de la única lengua extranjera obligatoria, el inglés. En cuanto al uso del inglés en el país, esta lengua cuenta con una presencia muy importante en más de 300 escuelas bilingües, sobre todo en las dos grandes ciudades Tegucigalpa y San Pedro Sula. También es manejado como lengua extranjera por cerca del 10% de la población hispanohablante del país, principalmente a nivel de comprensión.

La UNAH, espacio donde se ha realizado la investigación, cuenta con una población de casi 90,000 estudiantes, dividida entre la sede en Ciudad Universitaria (CU) en Tegucigalpa, capital del país de 1.3 millones de habitantes, y ocho centros regionales. Dentro de esta universidad pública, es el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), la entidad responsable de ofrecer la asignatura general de “lengua extranjera” presente en la malla curricular de todas las carreras universitarias.

Desde la década de los años 1960, el DLE ofrece esta asignatura en siete lenguas (alemán, francés, inglés, italiano, mandarín, portugués y ruso). Además de las formaciones generales, el DLE brinda formaciones para docentes de lengua, a nivel de licenciatura, y a nivel de maestría. En 2012, El DLE creó un comité de “Lenguas por Objetivos Específicos” (LOE en adelante) para responder a solicitudes de elaboración de propuestas curriculares del aprendizaje de LOE, y hasta la fecha se ha respondido a solicitudes de varios departamentos del CU y de varios centros regionales.

Finalmente, como producto de la presente investigación, se desarrolló y se gestiona actualmente una propuesta curricular a partir de 2019 en el centro regional CUNO, ubicado desde 1997 en la ciudad de Juticalpa, Departamento de Olancho. El centro cuenta con una población estudiantil de más de 1,400 estudiantes y forma sobre todo profesionales en las áreas muy específicas de administración empresarial, gestión de negocios y comercio internacional, e ingeniería agroindustrial.

3. Problemática- Justificación de la Investigación

En este contexto académico, se ha identificado la siguiente problemática en relación al nivel y la calidad de los cursos generales de inglés I, II y III e Inglés Técnico I y II, no solamente los que se sirven a los 6,000 estudiantes en el CU de la UNAH, en cada período académico, sino también a los 1,400 estudiantes del CUNO: al estar estructurados con base en programas que pretenden transmitir un sentido comunicativo muy general de la lengua, además de ser poco motivadores y muy poco pertinentes para aprender a comunicar en inglés, estos cursos, no permiten desarrollar las habilidades propias y oportunas de los estudiantes, para poder escuchar, leer, escribir y comunicarse en su campo específico del conocimiento y entorno socio-cultural en inglés.

Ante esta necesidad de un aprendizaje más profesionalizante- más funcional- del inglés, y como respuesta a la nueva política de reformas educativas de la UNAH², el comité de LOE del DLE se ha propuesto desarrollar un proyecto de investigación en torno a las modalidades de implementación de un programa de inglés ESP, con el propósito de poder ofrecer cursos, con base en un sentido específico del ámbito de la ciencia de los negocios internacionales. Estos cursos deberán capacitar al futuro profesional en negocios internacionales, con los conocimientos y habilidades requeridos en el escenario mundial, y ser empleados con capacidades negociadoras en empresas nacionales e internacionales del rubro de la administración y comercio internacional en esta región hondureña.

Este proyecto también responde a las necesidades comunicativas e interculturales dentro de un contexto mundial en el que el idioma inglés es una de las principales lenguas que debe saber manejar un negociador a nivel internacional, ya que se utiliza en la mayoría de los países del mundo, de tal forma Bracaj (2014) y Rogerson-Revell (2007), indican que la "necesidad de una lengua franca de negocios ha llevado a la demanda mundial de inglés para un propósito específico".

En concreto, el estudio tiene como fin encontrar las respuestas a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las necesidades comunicativo-lingüísticas en cuanto a la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita, así como en cuanto a los estilos, estrategias de aprendizaje y necesidades socio-profesionales o interculturales que manifiestan los estudiantes, docentes y profesionales egresados de las Carreras de Administración de Empresas y Comercio Internacional del CURNO?

4. Referentes teóricos

Como enfoque didáctico que nace en los años 1950-1960 (Portine, 1990) como una rama específica dentro de la didáctica de lenguas y culturas, la didáctica de "lenguas por objetivos específicos" (LOE) y específicamente la didáctica del "inglés por objetivos específicos" (ESP -*English for Specific Purposes*), o IFE, el "inglés con fines específicos"³, surge a partir de un proceso de investigación didáctica para tomar más en consideración las necesidades e intereses del alumno que estudia la lengua extranjera, y cuyo objetivo es adquirir un capital cultural y lingüístico que le sea útil ahora y en el futuro para solucionar problemas relacionados con su ámbito profesional.

Dentro de este contexto, el término *specific purposes* (objetivos específicos) se refiere a los objetivos comunicativos específicos por alcanzar por el estudiante, en su rol de futuro profesional, dentro de las aptitudes comunicativas de CO (*comprensión oral*), EO (*expresión oral*), CE (*comprensión escrita*) y/o EE (*expresión escrita*), en el marco de la realización de tareas profesionales especializadas (Eurin, 2000). De la misma manera, el término "específicos" se refiere también a "la lengua que se enseña" (Eurin, 2000): el léxico, la sintaxis y los discursos especializados, y que es la lengua utilizada por profesionales o especialistas en su área de trabajo dentro de un "campo de referencia extra-lingüístico" específico como la agronomía, la economía, la medicina, el comercio, el turismo, etc.

² El Modelo Educativo de la UNAH plantea como principios la pertinencia, la calidad y la internacionalización del currículo, (Vicerrectoría Académica, Comité Técnico de Apoyo, 2009).

³ Como enfoque didáctico y de acuerdo a los objetivos instructivos para los cuales la enseñanza es concebida y estructurada, el IFE se subdivide en dos grandes áreas: el "Inglés con Fines Académicos" (IFA) y el "Inglés con Fines Ocupacionales" (IFO), las que a la vez pueden descomponerse en otros campos más específicos en correspondencia con la disciplina u ocupación laboral hacia la que se orienta, (Dudley-Evans & St. John, 1998).

En cuanto a la evolución metodológica de la didáctica LOE, esta didáctica evolucionó, tal como la didáctica de lenguas y culturas en general (o “por objetivos generales”) de una focalización exclusiva en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la memorización de listas de vocabulario de especialidad en los años 1950, época de *Français Fondamental* y de *Basic English*⁴) hacia un aprendizaje con base en listas de vocabulario y expresiones dentro de un campo específico de referencia (p.ej. la agronomía), generadas por “intenciones comunicativas”. Este nuevo paradigma fue producto de un análisis de los públicos y sus necesidades de aprendizaje, tal como lo promovió el referencial “*Nivel Umbral*” (Coste et al., 1976) a finales de los años 1970.

En este sentido, y a partir de los años 1980, esta transición, en el ámbito de la LOE, se efectuó dentro del marco de discursos de especialidad. Cabe destacar aquí el rol determinante del concepto de “discurso” como “lugar de actualización de la lengua,... de construcción del sentido” (Eurin, 2000), y del “análisis del discurso” como corriente metodológico que estudia el discurso oral y escrito... “como guía para el docente en la selección de documentos para la clase de lengua” (Darot, 1989). El análisis del discurso forma parte de una “lingüística del discurso, aplicada a las problemáticas de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas, cuyas bases teóricas y descriptivas fueron propuestas por Peytard & Moirand (1992), citados por Blanchet & Chardenet (2011). En este contexto aparece, desde los años 1970, el uso del “documento auténtico”, es decir del documento elaborado con fines de comunicación real, y no con fines de enseñanza, para este estudio del discurso oral y escrito. Dentro de la didáctica de LOE, el concepto de discurso constituye por ende la base para la elaboración de matrices y operaciones discursivas, en los textos dichos de especialidad, caracterizados por una “tipología discursiva” específica.

En conclusión, la didáctica de LOE, y por ende de ESP, puede ser calificada como una “didáctica especializada” (Richer, 2008), por su objeto de enseñanza-aprendizaje, que lo constituyen los discursos de especialidad, y por sus objetivos de enseñanza-aprendizaje en relación con tareas profesionales y con base en objetivos comunicativos “específicos” desarrollados en ciertas aptitudes: en CO o en CE,... y en ciertos tipos de textos. Además, desempeña un rol fundamental, y más importante que en la didáctica “general” de lenguas, el análisis de necesidades, tanto lingüísticas como culturales, de los aprendices, dentro de situaciones de comunicación profesional específicas. En la metodología de LOE, las necesidades socioprofesionales e interculturales son analizadas en función de determinar y delimitar las situaciones de comunicación dentro de las cuales se desenvolverán los estudiantes en la lengua meta. En este sentido, el conector de programas LOE debe buscar respuesta a preguntas de tipo: ¿Con quién hablará el estudiante? ¿Dentro de qué contexto? ¿Qué deberá decir? ¿Qué deberá escuchar? ¿Qué deberá comprender?, etc. (Carras et al., 2007).

5. Metodología: Procedimiento de la investigación

Se recurrió a un enfoque mixto de investigación, pero principalmente cualitativo. Se establecieron, con base en el objetivo de la investigación, dos categorías básicas de análisis: por una parte, las aptitudes comunicativas- lingüísticas académicas, profesionales e interculturales en CE, CO, EE y EO en inglés con fines específicos para los negocios y por otra parte los estilos y estrategias de aprendizaje y evaluación.

⁴ Instrumentos referenciales que consistían en listas del vocabulario más frecuente de carácter general, respectivamente en francés (*Français Fondamental*) y de inglés (*Basic English*).

En calidad de poblaciones informantes participaron los cuatro actores fundamentales para un estudio de esta naturaleza: los estudiantes actuales y egresados, los docentes, y los empresarios-empleadores. Concretamente se examinaron: 100 estudiantes, que representan el 21% de los estudiantes matriculados actualmente en las Carreras de Administración de Empresas y Comercio Internacional del CURNO. Del mismo modo, se consideraron el 100% o la totalidad de docentes (33), que laboran actualmente en las mencionadas carreras. También se identificaron un grupo de 39 egresados de una totalidad de 395, y 40 empresarios – empleadores de compañías aledañas que emplean a los egresados de dichas carreras. Para todas las poblaciones se realizó un muestreo a conveniencia y/o intencionado.

Específicamente, para obtener los discursos de dichas poblaciones, abordadas en momentos y espacios diferentes, se validaron teóricamente e implementaron, como instrumentos de recolección de datos:

- Una entrevista de carácter individual y grupal a egresados, docentes y empleadores. Dicha entrevista proporcionó respuestas confiables para el tratamiento de la categoría de análisis respecto a las aptitudes comunicativo- lingüísticas específicas de CE, CO, EE y EO.
- Un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, aplicado únicamente a los estudiantes. Algunas de estas preguntas fueron luego discutidas oralmente entre el equipo de investigación y los informantes. Mediante este instrumento se recogieron respuestas que alimentaron el proceso de interpretación de las dos categorías de análisis del estudio.
- Un espacio de observación participante (Minayo & Costa, 2019), aplicada únicamente a los empleados y egresados profesionales: mediante una guía de observación, se observó puntualmente y se registró rigurosamente el grado de implementación y ejecución de las aptitudes comunicativo-lingüísticas de los profesionales en inglés, y sus relaciones en el seno de la empresa. Es necesario rescatar la importancia de esta técnica de investigación, en cuanto a la exploración de respuestas a la pregunta de investigación, por su inserción directa en la práctica comunicativa lingüística profesional real, en inglés, de los actores involucrados.

Para lograr interpretar el extenso corpus de datos y encontrar respuesta a la pregunta de investigación planteada, se implementó acertadamente el análisis del discurso desde las opiniones vertidas por los empleadores, profesionales y estudiantes en primer lugar y por parte de los docentes expertos en los contenidos disciplinares, así como de los docentes expertos en la didáctica del inglés, en segundo lugar. Consecuentemente, se procedió al proceso de ordenación y transcripción de los discursos, seguido por la etapa de codificación y organización de los mismos por población y por aptitudes lingüísticas (CE, CO, EO y EE); el proceso concluyó con el análisis, interpretación y concreción en tablas de datos concluyentes de las categorías de análisis observadas, como respuestas válidas y confiables a la pregunta de investigación.

En resumen, metodológicamente el estudio se llevó a cabo rigurosamente en la etapa diagnóstica, es decir de aplicación de instrumentos para la recolección, codificación, graficación, análisis e interpretación de datos cuali-cuantitativos con base en referentes teóricos como Mangiante & Parpette (2004); referente al análisis e interpretación profunda de datos cualitativos, se fundamentó igualmente en los preceptos de Minayo & Costa (2019) en cuanto a la necesidad de ordenación, organización, categorización de unidades de análisis e interpretación de datos.

6. Resultados

6.1 Entrevista Individual con Empleadores de Egresados

La entrevista fue realizada con 13 empleadores de las empresas de la ciudad de Juticalpa, sede del CURNO, provenientes principalmente de tres áreas: el sector agroindustrial exportador, el sector servicios financieros y el sector educativo técnico. Con esta población se lograron medir las dos categorías de análisis comprometidas para este tipo de estudio, y recomendadas por los autores Cabré (2010) y Mangiante (2007): dominio del inglés y otros idiomas, necesidad del inglés en el desempeño profesional en la empresa, formación de competencias comunicativas profesionales en cuanto a CO, CE, EO y EE, entre otras.

La transcripción, organización y categorización de los discursos de los empleadores evidenciaron que existe la necesidad de que el personal de las empresas se perfeccione en el idioma inglés, a través de la gestión de un programa especializado, el cual tendrá que desarrollar múltiples competencias comunicativo-lingüísticas propias del campo laboral específico (Carras, et al., 2007).

De manera más concreta, en cuanto a las necesidades comunicativo-lingüísticas, los entrevistados manifestaron la ambición que sus empleados sean más capaces de desempeñar, en inglés, tareas comunicativo-lingüísticas de, entre otras:

- CO: de charlas, exposiciones,... comerciales en eventos nacionales e internacionales.
- EO (interactiva): de negociaciones comerciales presenciales y/o virtuales, de presentación de nuevos productos, de recibimiento e intercambio con socios extranjeros.
- CE y EE: de todo tipo de documentos de carácter comercial.

6.2 Entrevista Grupal y Cuestionario Dialogado con Estudiantes y Egresados

Los datos recogidos por este instrumento se sometieron al mismo proceso de tratamiento metodológico anterior y estaban relacionados con las dos categorías en discusión. En suma, se pudo comprobar que, en relación a la primera categoría de análisis la mayoría (90%) de los (39) egresados y (100) estudiantes encuestados no manejan el inglés, ni tampoco otros idiomas, a un nivel esperado de A2⁵ según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). También un grupo menor de estudiantes manifestó haber usado, sin mucho éxito, el inglés al momento de viajar a otro país. Sin embargo, un porcentaje (10%) de egresados manifestó poder realizar una conversación inicial a un nivel A1.

⁵ Referentes de nivel de lengua: A1 - Usuario básico. A2 - Usuario básico. B1 - Usuario independiente, intermedio. B2 -Usuario independiente, intermedio avanzado. *Marco Común de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

En cuanto a la segunda categoría de análisis, según las opiniones expresadas por la mayoría (98%) de los estudiantes y egresados, se impone la necesidad de implementación de un programa de inglés más pertinente y avanzado (a nivel B1- B2) que permita poder redactar informes, presentar proyectos, realizar estudios de postgrados en inglés, investigaciones, negociaciones comerciales, entre otras competencias comunicativo-lingüísticas demandadas por los empleadores de las empresas, (véase en apartado 6.1.)

6.3 Entrevista Grupal Realizada con Docentes de Inglés, Docentes de Contenido Disciplinar y con Autoridades de Gestión Académica

Se desarrolló una entrevista grupal, entre los cuatro integrantes del equipo de investigación, y dos directores, tres docentes de inglés y cuatro docentes de contenido de la carrera de Comercio Internacional y Administración de Empresas del CURNO. Los datos recogidos estaban relacionados con las dos categorías de análisis discutidas con las poblaciones anteriores.

Los informantes de esta actividad no solamente enfatizaron la importancia de un mayor conocimiento del inglés en vista de las nuevas y mejores oportunidades de empleo y de estudios en el extranjero, sino también la mayor oportunidad y competitividad laboral, y además las oportunidades de conocer otras culturas.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje en ESP, relacionada con la segunda categoría de análisis, los docentes de ambos grupos consensuaron que un aprendizaje más eficaz y funcional del inglés ESP depende de la implementación de una pedagogía más activa que tome en cuenta los estilos de aprendizaje exitosos, como la realización de tareas en grupos y parejas; el uso de proyectos de clase; de material auténtico en lecturas (Cabré, 2010), de diálogos interactivos, de redacción de textos de diferentes tipología; así como un intenso y pertinente uso de las nuevas tecnologías (TICS).

6.4 Observación Participante de Empleados, Empleadores y Profesionales Egresados en el Puesto de Trabajo.

Esta actividad se llevó a cabo con una muestra intencionada de cinco empresas, del rubro financiero y agroindustrial, que realizan actividades comerciales a nivel internacional de carácter de importación y de exportación de la región de Olancho.

En relación a la categoría de análisis referente a las aptitudes comunicativo-lingüísticas en inglés y mediante una guía de observación (Minayo & Costa, 2019), dos miembros del equipo de investigadores lograron observar ocho empleadores y empleados de dichas empresas (todos ellos profesionales graduados del CURNO), para luego consensuar y registrar que tales empleados, con el fin de establecer negocios de importación y exportación, se enfrentan a la necesidad de realizar tareas comunicativo-lingüísticas específicas de CE y EE así como de CO y EO. (Véase tabla 1.)

Tabla 1. Algunos ejemplos de tareas comunicativo- lingüísticas en inglés

CE	EE
-Lectura de informes, contratos, ofertas, pólizas, inventarios, entre otras. -Lectura de manuales de instrucciones de funcionamiento de equipos y documentos comerciales -Lectura de correspondencia en inglés (física y virtual)	-Redacción de informes, contratos, ofertas, pólizas, inventarios, facturas. -Redacción de correspondencia, correos y cartas comerciales (física y virtual)

CO	EO
-Comprensión de llamadas internacionales -Recibimiento de visitantes internacionales -Realización de encuentros vía Skype con empresarios y representantes extranjeros	-Realización de llamadas internacionales -Ejecución de exposiciones orales de informes -Intervención en proyectos de campo

Finalmente, en relación con la implementación de la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2001), el equipo investigador pudo determinar la necesidad de asistir y participar, de manera cross-culturalmente clara y apropiada, con contrapartes internacionales en investigaciones científicas, en reuniones de trabajo, de estudios de mercado, en seminarios, talleres, conferencias nacionales y principalmente internacionales.

7. Conclusiones

En correspondencia con el objetivo principal del estudio, se lograron determinar de manera exitosa, a través de un proceso riguroso de análisis e interpretación de los discursos de las poblaciones sujetas del estudio en las entrevistas y en la observación participante, las necesidades comunicativo-lingüísticas específicas en inglés, por una parte, y las necesidades de formación en cuanto a las competencias comunicativo-lingüísticas profesionales y académicas disciplinares en CO y EO, CE y EE en inglés, por otra parte (véase capítulo 6). Son precisamente estas necesidades que deberán de ser desarrolladas en una posterior propuesta curricular ESP.

En síntesis, en cuanto a los resultados referentes a las aptitudes comunicativo-lingüísticas en inglés, resulta claro que se ha manifestado una importante necesidad de un mayor dominio, y un dominio más funcional y profesional en esta lengua, en las cuatro aptitudes señaladas, de parte de los actores principales en este estudio: los estudiantes y empleados del rubro financiero y agroindustrial mencionados. Esta necesidad no solamente se identificó claramente en las diferentes entrevistas realizadas con todos los actores, pero fue ratificada y comprobada (más) directamente en el proceso de observación participante, durante el cual se lograron identificar con mayor precisión las tareas comunicativo-lingüísticas que necesitan poder realizar los estudiantes y empleados.

En cuanto a los resultados en relación a los estilos-estrategias de aprendizaje, se ha evidenciado, en las diferentes entrevistas, que, en concordancia con las necesidades de formación expresadas por los estudiantes y empleados por una parte, y por los docentes por otra parte, que los docentes responsables del futuro programa ESP necesitarán poder manejar una pedagogía diferenciada en acorde con los lineamientos y principios de una pedagogía activa en la cual se tomará más en cuenta la motivación y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes en proceso de formación.⁶ Por otra parte, este programa ESP deberá estar basado en la metodología más actualizada con base en proyectos, llamada “enfoque accional”. Mediante esta metodología se visualiza la elaboración de proyectos de clase, lo que implica una participación más activa de los estudiantes, “actores sociales” también fuera del aula,⁷ en una secuencia de actividades de CO, EO, CE y/o EE.

⁶ Realizando tanto actividades correspondientes a estudiantes de tipo “visual” como a estudiantes de tipo “auditivo”, “táctil” o “kinésico” (Gardner, 1993)

⁷ Trabajando en grupos y parejas; leyendo, escuchando y redactando documentos auténticos del ámbito comercial; conversando sobre actividades cotidianas, académicas y profesionales; etc.

En este sentido se está visualizando otra línea interesante de investigación que se enfocaría en las representaciones sociales de los docentes de lengua acerca de la didáctica diferenciada ESP para los negocios. Será precisamente la simbiosis entre el diagnóstico de las necesidades de formación lingüística y la inclusión de estas representaciones sociales, que servirá de base para el éxito de una propuesta de reforma curricular en lo que respecta a la enseñanza del inglés en la UNAH.

En suma, gracias a este proyecto, se podrá acceder al desarrollo de un continuo con mayores y exitosas ventajas académicas y profesionales para los estudiantes y egresados de dichas Carreras y eventualmente otras disciplinas del CUNO, con el fin máximo de potencializar la calidad y la internacionalización de la educación de la UNAH.

8. Referencias

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Agence Universitaire de la Francophonie. Paris
- Bracaj, M. (2014). "Teaching English for Specific Purposes and teacher training". *European Scientific Journal*, 10(2).
- Cabré, M-T (2010). "Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad". Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Obtenida el 3 de Marzo de 2017, de <http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/conferencias/cabre.htm>
- Carras C., Tolas J., Kohler P. & Szilagyi E., (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris. CLE international.
- Consejo de Europa (2001). *Un Marco Común de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. Strasbourg. Didier.
- Coste, D. et al., (1976). *Un niveau seuil*. Consejo de Europa. Strasbourg.
- Darot, M. (1989) "A quoi sert l'analyse du discours", in *Reflét* No.31. Paris : Association Reflet.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Eurin, S. (2000) *Français sur Objectifs Spécifiques*. Cours de Maîtrise. Université Stendhal de Grenoble 3. France
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona : Ed. Paidós.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes. A Learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangiante, J-M. & Parpette C., (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. Hachette FLE.
- Mangiante, J-M. (2007). "Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris" (CCIP). Université d'Artois. Disponible en : <http://www.fdlm.org/fle/ra/articles/modele.php>
- Minayo, M., & Costa, A. (2019). *Técnicas que hacen uso de la palabra, de la observación y de la empatía*. Aveiro. Portugal : Ludomedia.
- Portine, H. (1990) « Les langues de spécialité comme enjeux de représentations » *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Apprentissages et usage des langues dans le cadre européen*, Hachette, Paris.
- Richer, J.J. (2008) « Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée » *Synergies Chine* No.3. Gerflint, Paris.
- Rogerson-Revell, P. (2007). "Using English for international business: A European case study". *English for specific purposes*, 26(1), 103-120.
- Vicerrectoría Académica, Comité Técnico de Apoyo, UNAH (2009). *Modelo Educativo de la UNAH*. Ciudad Universitaria. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No 3.

Estudo bibliométrico da produção científica brasileira e internacional sobre gênero na educação médica

Francisco José Passos Soares¹, Debora C. Lopes do Nascimento¹,
Gabriela Xavier Veiga¹, Angélica Peixoto Teixeira¹ e Ana Beatriz
Machado Lessa¹

¹ Faculdade de Medicina Universidade Federal de Alagoas, Brasil |
francisco_passos01@hotmail.com; debora.nascimento@famed.ufal.br;
gabriela.veiga@famed.ufal.br; angelica.teixeira@famed.ufal.br; beatrizmlessa@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0002-5872-2183>; <https://orcid.org/0000-0002-2735-4680>;
<https://orcid.org/0000-0002-1128-9044>; <https://orcid.org/0000-0003-3644-2348>;
<https://orcid.org/0000-0003-2161-5541>

Resumo: Introdução: Para o enfrentamento aos estereótipos de gênero e princípios patriarcais, estruturais, presentes no currículo médico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de medicina orientam para a abordagem das necessidades de saúde, inclusive a pesquisa relacionada ao gênero. **Objetivos:** Analisar a evolução na produção científica relacionada a gênero, em três importantes periódicos de educação médica, dos Estados Unidos da América, da Europa e do Brasil, considerando a possibilidade de influência externa na pesquisa científica brasileira. **Métodos:** Pesquisa bibliográfica apoiada na teoria da neobibliometria, utilizando como indicadores bibliométricos: periódico; ano de publicação; temática; autoria; incidência das temáticas; metodologia. **Resultados:** semelhanças na abordagem temática entre os periódicos analisados, e atraso na pesquisa e baixo número de pesquisas nacionais originais, evidenciam a possibilidade de colonização da pesquisa e da educação médica brasileira; o protagonismo feminino na autoria é evidente e crescente; a pesquisa nacional deve, com originalidade, criar as condições para a transformação das práticas docentes, e de currículos, considerando a mais ampla visão sobre o papel da universidade, o trabalho médico, e as demandas sociais.

Palavras-chave: Saúde da Mulher; Medicina; Gênero e Saúde.

Bibliometric Study of Brazilian and International's Scientific Production on Gender in Medical Education

Abstract: Introduction: In the face of gender stereotypes and patriarchal, structural principles present in the medical curriculum, the National Curriculum Guidelines for medical courses guide the approach of health needs, including gender-related research. **Goals:** The evolution in gender-related scientific production were verified in three important medical education journals, from the United States of America, Europe, and Brazil, considering the possibility of external influence in Brazilian scientific research. **Methods:** Bibliographic research based on the theory of neobibliometry, using as bibliometric indicators: journal; year of publication; thematic; authorship; incidence of the themes; methodology. **Results:** similarities in the thematic approach between journals, and delay in research and a low number of original national studies, highlights the possibility of colonization of Brazilian medical research and education; the female protagonism in authorship is evident and growing; national research must, with originality, create the conditions for the transformation of teaching practices, and curricula, considering the broader view of the role of the university, medical work, and social demands.

Keywords: Women's Health; Medicine; Gender and Health.

1. Introdução

No estudo das variáveis relacionadas ao processo saúde-doença, sexo e gênero estão interligados, de modo que o espaço físico e os comportamentos sociais influem na fisiologia humana (McGregor et al., 2016). Inúmeros estudos sobre temas como farmacoterapia, doenças cardiovasculares, distúrbios do desenvolvimento e comunicação médico-paciente sugerem que sexo e gênero influenciam em estágios distintos de prevenção, diagnóstico, tratamento e prognóstico (Meulen et al., 2017).

Isso explicita a amplitude de evidências científicas, relevantes, para a formação, a pesquisa e atuação de profissionais de saúde.

No currículo de Medicina, os assuntos relativos às mulheres são geralmente restritos aos aspectos biológicos, especificamente às funções reprodutivas e diferenças morfológicas explícitas, tais como gravidez, contracepção, infertilidade, disfunções menstruais e câncer de mama; quanto aos homens, resumem-se às doenças do pênis e próstata, sendo essas as formas dominantes de diferenciação na assistência à saúde desses sujeitos (Lagro-Janssen, 2010).

Resultados de pesquisas conduzidas em homens, aplicadas no atendimento clínico de mulheres, contribuíram para disparidades de gênero na assistência à saúde (McGregor et al., 2016). Este fenômeno denominado *andronormatividade*, em que o homem serve como parâmetro, desconsidera o fato das diferenças fisiológicas das mulheres com efeitos nas respostas a doenças, como a síndrome coronariana aguda, e a medicamentos, podendo levar a tratamentos ineficazes ou a toxicidade a medicamentos (Lagro-Janssen, 2010). Embora o *National Institutes of Health Revitalization Act*, tenha exigido em 1993 a inclusão mandatória de mulheres e minorias étnicas nos ensaios clínicos, as diferenças nos resultados não são comumente reportadas de acordo com os grupos, bem como a amostra de pacientes pertencentes a essas populações, 20 anos após essa medida, persiste consistentemente pequena (Chen et al., 2014). Esse fato leva à insegurança nas informações contidas nas bulas, e ao fenômeno descrito como cegueira de gênero (Lagro-Janssen, 2010).

Os entraves relativos à inclusão de questões relacionadas ao gênero no ensino médico podem ser explicados pela teoria da colonização curricular definida como:

A constituição de um currículo é um processo social no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. Um currículo é constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos. Há uma ação consciente de impedir também a validação de outros conhecimentos que se constituam como pertinentes, pois, estes são considerados com o estranhamento e o distanciamento para com o Outro, o colonizado. (Oliveira, 2018)

O Brasil tem se constituído culturalmente de forma colonizada com forte influência europeia e americana. No entanto, a presença africana e indígena, e mais recentemente de imigrantes de origem oriental, tem implicado em características próprias de saúde e adoecimento que precisam ser consideradas na reflexão sobre a formação médica e em saúde. A convivência com doenças persistentes e aquelas relacionadas ao estilo de vida moderno implica na necessidade de políticas orientadoras de formação para o trabalho em saúde distintas de países centrais, com ampla distribuição de renda.

Frente a essa realidade foi formulada a pergunta: quais as influências da evolução das produções externas, em educação médica, na pesquisa científica brasileira relacionada ao gênero?

Esse estudo teve como objetivo analisar a evolução na produção científica relacionada a gênero, em três importantes periódicos de educação médica, dos Estados Unidos da América, da Europa e do Brasil, considerando a possibilidade da influência externa na seleção temática da pesquisa científica brasileira.

2. Metodologia

Pesquisa bibliográfica, valendo-se da base de dados fornecida na área de pesquisa da página web específica dos periódicos analisados, no período de observação de 10 anos (2009-2019).

Foi adotada como teoria norteadora a neobibliometria, a qual preocupa-se, além dos números, adotados como objetos de estudo, também com as teorias, métodos e amostras populacionais, caracterizando em profundidade os caminhos teóricos percorridos pelos pesquisadores, pela utilização de métodos complementares. (Silva et al., 2011)

Segundo Hayashi (2013), a bibliometria tem como uma de suas aplicações a “identificação de áreas de excelência, associações temáticas, interdisciplinaridade, redes de colaboração científica, temas emergentes e lacunas na produção do conhecimento científico”.

Assume-se, nesta pesquisa, a parcialidade das informações, restringindo-se a três periódicos, considerando-se que a totalidade das publicações sobre gênero na educação médica é praticamente impossível de quantificar e qualificar em virtude da diversidade, do viés de cobertura, e da fragmentação e dificuldade de acesso às fontes desse conhecimento específico (Kobashi, 2004).

Os critérios para a seleção dos periódicos foram: importância científica para a formação médica; importância para a divulgação de pesquisas em cada região; vinculação a importantes associações responsáveis por agregar a comunidade regional de docentes e pesquisadores em educação médica. Foram selecionados os periódicos: Medical Teacher (MT), vinculado a *An International Association for Medical Education*¹; *Academic Medicine* (AM), vinculado à *Association of the American Medical Colleges*²; Revista Brasileira de Educação Médica (RBEM), vinculada à Associação Brasileira de Educação Médica³.

Foram utilizados como indicadores bibliométricos: periódico (RBEM, MT, AM); temporalidade dos trabalhos (ano de publicação); temática (corpo biológico e corpo social); autoria (homem, mulher como autora principal, mulher como autora secundária); incidência das temáticas (técnicas pedagógicas, reflexão crítica); metodologia adotada (quantitativa, qualitativa, original ou revisão); aproximação temática entre os periódicos. O cruzamento desses indicadores permitiu o aprofundamento das análises.

Foram considerados para análise os artigos científicos que incluíam descritores referentes a gênero nos títulos, resumos e palavras-chave.

As relações entre o ensino médico e gênero foram identificadas a partir de termos ou expressões constantes, em português e inglês: feminismo, fêmea, feminino, gênero, mulher, sexo, sexual, sexismo; *feminism, female, feminine, gender, woman, women, sex, sexual, sexism*.

Esses descritores foram pesquisados de maneira independente, por três pesquisadoras, nos resumos dos artigos dos três periódicos.

Foram excluídas da análise as seções “comentários” / “commentaries” ou “visão pessoal” / “personal view” mesmo que contivessem descritor relacionado a gênero. Além disso, foram excluídos os artigos que traziam esses descritores em análises exclusivas epidemiológicas nas quais não se exibia distinção dos resultados entre gêneros.

As categorias analíticas de gênero emergiram a partir das frequências em cada periódico servindo de substrato para a construção das tabelas, análise dos resultados e discussão. Foram observadas ainda as associações entre indicadores bibliométricos em cada periódico.

Para os artigos com autoria principal masculina e com autoria secundária feminina optou-se por incluí-los em ambas as categorias. Os artigos com metodologia mista foram incluídos nas duas categorias, quantitativa e qualitativa. Em relação às temáticas escolheu-se aquela na qual o artigo encaixava-se mais, mesmo ele discursando sobre outro tema, secundariamente.

¹ http://www.medicalteacher.org/MEDTEACH_wip/pages/home.htm

² <https://journals.lww.com/academicmedicine/pages/default.aspx>

³ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-5502&lng=pt&nrm=iso

A comparação dos resultados entre os periódicos restringiu-se às descrições de frequências simples (n e %), não sendo reconhecida a necessidade de aplicação de testes estatísticos comparativos.

Para organização dos dados e posterior análise, utilizou-se a planilha eletrônica *Microsoft Excel*, visando a apreciação de aspectos individuais bem como o cruzamento de dados que permitissem análises mais abrangentes.

A coleta de dados foi realizada em 2020. Sendo os dados coletados e analisados de domínio público, o estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A gestão da instituição de vinculação dos pesquisadores foi informada sobre a natureza da pesquisa com o fim de obtenção de declaração de ciência e assentimento para com o desenvolvimento ético de todas as etapas.

3. Resultados e Discussão

Embora não seja possível partir de uma situação de completa objetividade (Rodney, 2016), visto que os conhecimentos sempre estão situados (Haraway, 2004), o currículo tem a capacidade de determinar o que é considerado “normal” (o homem, branco, atlético) ou periférico (Sharma, 2018). Tais concepções de validade e generalidade colocam de lado os contextos específicos históricos, políticos, sociais e culturais, inclusive no que tange a gênero na pesquisa científica na educação médica (Whitehead, 2015).

Nas narrativas presentes nas pesquisas médicas nota-se um padrão andronormativo, eurocêntrico, com supressão da localização epistêmica do autor, seu posicionamento nas estruturas de poder (Santiago, 2019).

A tabela 1 revela que há negligência do tópico gênero. Em relação ao total de publicações no período analisado, em todos os periódicos, apenas 4,76% dos artigos se encaixavam nos critérios de inclusão.

Tabela 1. Frequências de publicações científicas relacionadas a gênero, por ano, em relação ao número total de publicações nos períodos estudados, Maceió, 2021 (elaborada pelos autores).

Ano	Academic Medicine			Medical Teacher			Revista Brasileira de Educação Médica		
	Publi-cados	Incluí-dos	Incluí-dos (total)	Publi-cados	Incluí-dos	Incluí-dos (total)	Publi-cados	Incluí-dos	Incluí-dos (total)
2009	247	14	5,67%	231	9	3,90%	85	1	1,18%
2010	286	13	4,55%	206	7	3,40%	73	0	0,0%
2011	232	20	8,62%	226	12	5,31%	73	0	0,00%
2012	243	10	4,12%	240	15	6,25%	124	1	0,81%
2013	285	6	2,11%	246	18	7,32%	70	3	4,29%
2014	280	7	2,50%	148	8	5,41%	67	1	1,49%
2015	264	12	4,55%	160	5	3,13%	76	1	1,32%
2016	257	19	7,39%	173	2	1,16%	93	1	1,08%
2017	276	12	4,35%	193	2	1,04%	70	1	1,43%
2018	293	14	4,78%	190	7	3,68%	82	8	9,76%

Ano	Academic Medicine			Medical Teacher			Revista Brasileira de Educação Médica		
	Publi- cados	Incluí- dos	Incluí- dos (total)	Publi- cados	Incluí- dos	Incluí- dos (total)	Publi- cados	Incluí- dos	Incluí- dos (total)
2019	226	19	8%	123	0	0%	138	10	7,25%
Total	2642	146	5,53%	1905	85	4,46%	866	27	3,12%

Analisando individualmente os periódicos, a *Academic Medicine* apresentou o maior percentual de artigos relacionados a gênero (5,53%), seguido por *Medical Teacher* (4,46%), e RBEM (3,12%). Observando-se a variação na frequência de publicações no período estudado, embora irregular para os três periódicos, a RBEM apresenta uma evolução importante, com publicação reduzida no período 2009 a 2017, e valores percentuais superiores aos demais periódicos em 2018. *Academic Medicine* mantém o padrão mais regular de publicação específica a gênero, enquanto *Medical Teacher* após publicar no triênio 2011-2012-2013 um número expressivo e crescente de artigos com temáticas referentes a gênero (5,31%, 6,25% e 7,32%) apresentou redução progressiva e nenhuma publicação em 2019.

A tabela 2 explicita os principais conteúdos abordados nos periódicos descritos.

Tabela 2. Frequências de categorias temáticas relacionadas aos periódicos, Maceió, 2021 (elaborada pelos autores).

Periódicos e categorias temáticas	Academic Medicine		Medical Teacher		RBEM	
	n	%	n	%	n	%
Práticas educativas e sexualidade e gênero	33	22,6%	10	11,76%	8	26,62%
Discriminação e violência de gênero	25	17,12%	2	2,35%	5	18,51%
Saúde da mulher	1	0,68%	1	1,17%	3	11,11%
Qualidade de vida na formação médica	16	10,95%	13	15,29%	6	22,22%
Influência do gênero sobre o cuidado	12	8,21%	15	17,64 %	3	11,11 %
Escolha de especialidade médica	9	6,16%	14	16,47%	1	3,7%
Técnicas pedagógicas não relacionadas a gênero	21	14,38%	18	21,17%	0	
Admissão na escola médica	5	3,42%	7	8,23%	0	
Diversidade na escola médica	16	10,95%	2	2,35%	1	3,7%
Outros	8	5,47%	3	3,52%	0	

Considerando as categorias de temas mais frequentes estudados observam-se distinções entre os periódicos. Pesquisadores americanos privilegiam estudos sobre: *Práticas Educativas e Sexualidade e Gênero* (19,7%), a exemplo do artigo, *Gender differences in academic productivity and leadership appointments of physicians throughout academic careers*; *Discriminação e Violência de Gênero* (17,2%), como *Sexual Harassment in Medical Schools: The Challenge of Covert Retaliation as a Barrier to Reporting*; e *Técnicas Pedagógicas Não Relacionadas a Gênero* (14,38%), como *Preventing and Managing Unprofessionalism in Medical School Faculties*.

Os pesquisadores europeus preocupam-se mais com *Técnicas Pedagógicas Não Relacionadas à Gênero* (21,17%), a *Influência do Gênero sobre o Cuidado* (17,64%), tal como “*A gender-specific evaluation of a care-oriented curricular change in a Dutch medical school*”; a *Escolha da Especialidade Médica* (16,47%), a exemplo de “*Medical career selection among newly graduated physicians in Madinah, KSA*”; e *Qualidade de Vida na Formação Médica* (15,29%), como “*Exam anxiety in the undergraduate medical students of Taibah University*”.

Os pesquisadores brasileiros equilibram os interesses de pesquisa valorizando temas comuns aos americanos e europeus: *Práticas Educativas e Sexualidade e Gênero* (29,62%) como “*Jogos para capacitação de profissionais de saúde na atenção à violência de gênero*”, *Qualidade de Vida na Formação Médica* (22,22%), exemplificado por “*Prevalência de Burnout entre Médicos Residentes de um Hospital Universitário*” e *Discriminação e Violência de Gênero* (18,51%) “*Assédio moral nas residências médica e não médica de um hospital de ensino*”. O que mais distingue a pesquisa nacional dos demais periódicos estudados é a ausência de estudos relacionados às técnicas pedagógicas, à admissão na escola, e escolha da especialidade médica, e o maior interesse sobre a saúde da mulher, temas provavelmente mais explorados em programas de pós-graduação em ensino na saúde, e publicados em formato de livro, em periódicos não analisados, ou ainda não publicados.

É fundamental que essas questões se façam presentes tanto na pesquisa quanto no ensino. Em 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS) assumiu o compromisso de promover igualdade e equidade de gênero na saúde, direcionando políticas específicas que visem a reparar as inequidades decorrentes dos papéis de gênero e de suas relações de poder desproporcionais. Esse objetivo deverá ser alcançado mediante análise sistemática, orientando os esforços a “planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de políticas de saúde, programas, projetos e pesquisas”, de modo que as questões de gênero passem a integrar o treinamento de profissionais de saúde, o que é essencial haja vista a posição privilegiada que esses indivíduos se encontrarão para impactar os problemas relacionados a gênero e sexualidade (World Health Organization, 2006).

De acordo com tais orientações, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN), mencionam em seu artigo 5º que:

Na Atenção à Saúde, o graduando será formado para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural e ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social [...] (Ministério da Educação, 2014).

No entanto, apesar de haver uma quantidade significativa de Projetos Pedagógicos Curriculares de cursos de Medicina que abordam questões de gênero, isso não se reflete na prática, já que se nota uma “visibilidade seletiva” aos aspectos patológicos e técnicos, em detrimento de uma abordagem que supere o exclusivamente biológico, realizando uma discussão interdisciplinar com as ciências humanas (Raimondi et al., 2020).

Como principal revista de educação médica brasileira, a RBEM, que publica artigos produzidos, em geral, por docentes de medicina, reflete a pequena representação desses temas e crítica gênero-sexual insuficiente na universidade, apesar da orientação específica nas DCN.

É fato, ainda, que as mulheres enfrentam diversas dificuldades em relação a seus colegas homens durante a atividade, recebendo menores salários e investimentos acadêmicos, além de menor celeridade na progressão de carreira, e da presença de obstáculos para publicação de suas pesquisas. Esta última representa um fator preponderante para a desigualdade de gênero nas posições de liderança no meio acadêmico (Sebo et al., 2020). É possível que com a ocupação crescente de mulheres nos cursos de medicina, e com as mudanças promovidas a partir das DCN, esse cenário venha a ser modificado.

Há de se considerar, porém, que essa lacuna de autoria feminina tem sido reduzida ao longo do tempo. Foi observado que em seis revistas médicas de grande relevância a proporção de artigos com mulheres como autoras principais cresceu de 27% em 1994 para 37% em 2014 (Filardo et al., 2016).

Os resultados dessa pesquisa demonstram o crescimento de publicações de autoria feminina em diversos temas, particularmente sobre gênero.

Nas publicações da *Academic Medicine* há maior envolvimento das mulheres (75,3 %) na pesquisa educacional relativa a gênero, com especificidades, predominando as preocupações com a temática social, e a reflexão crítica, embora o uso das metodologias quantitativas supere as metodologias qualitativas.

No periódico europeu, *Medical Teacher*, observa-se equilíbrio entre homens e mulheres (50,5 x 49,4%) como autores principais, com temáticas relacionadas ao corpo social, porém com predominância de investigação de métodos pedagógicos e uso de metodologias quantitativas. As pesquisas orientadas pela reflexão crítica são realizadas em maioria por homens.

A RBEM, o periódico com menor volume de publicações sobre gênero, demonstra um padrão de associações similar ao do periódico *Academic Medicine*, com preocupações sobre o corpo social, reflexões críticas, e uso de metodologias qualitativas, e autoria predominante feminina (58,6%).

Fica claro que o interesse feminino pelas questões de gênero supera o masculino, considerando que sempre coube às mulheres debater e questionar as estruturas patriarcalistas que as oprimem, desde o início do movimento feminista no século XIX, com as bandeiras de direito a voto, estudo, propriedade, trabalho e herança (Silva & Silva Junior, 2014).

Em relação ao contexto específico da publicação científica, as mulheres são mais propensas a apoiar a implementação de políticas pelas revistas no sentido de evitar a negligência das diferenças de sexo e gênero no desenho das pesquisas e na comunicação científica de forma geral, introduzindo essas considerações como instrução para os autores (Heidari et al., 2017). Além de, conforme descrito, as mulheres constituírem maioria nas publicações sobre esta temática.

Quanto às temáticas dos artigos incluídos, 95,73% desses categorizam-se como corpo social, sendo 95,89% da *Academic Medicine*, 96,47% da *Medical Teacher* e 92,59% da RBEM. Isso se deu, principalmente, em função do critério de exclusão adotado nessa pesquisa, que não incluía artigos com análises exclusivas epidemiológicas nas quais não se exibia distinção dos resultados entre gêneros. Além disso, a temática sexo/gênero é, primariamente, de cunho social.

Como revistas de educação médica, uma boa proporção dos artigos incluídos versava sobre técnicas pedagógicas (32,55%) no total, sendo 19,86% na *Academic Medicine*, 57,64% na *Medical Teacher* e 22,22% na RBEM. E, para além do cunho puramente pedagógico, as reflexões críticas prevaleceram no total (67,45%), com 80,14% na *Academic Medicine*, 42,36% na *Medical Teacher* e 77,78% na RBEM, observando a valorização de tais reflexões sobre essa temática.

As reflexões levantadas pela RBEM assemelham-se muito com os periódicos internacionais, a exemplo de discussões sobre *empatia* (*Empathy in Korean medical students: Findings from a nationwide survey*, *Medical Teacher*, 2015; *Measurement of Empathy Among Japanese Medical Students: Psychometrics and Score Differences by Gender and Level of Medical Education*, *Academic Medicine*, 2009; *Análise dos Níveis de Empatia de Estudantes de Medicina*, RBEM, 2018) e *depressão e ansiedade* (*Social anxiety in medical students: Implications for communication skills teaching*, *Medical Teacher*, 2009; *Depressive Symptoms in Medical Students and Residents: A Multischool Study*, *Academic Medicine*, 2009; *Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil*, RBEM, 2019).

Apenas dois artigos na RBEM foram considerados abordar problemas intrinsecamente nacionais: “*Influência de Políticas de Ação Afirmativa no Perfil Sociodemográfico de Estudantes de Medicina de Universidade Brasileira*” e “*Incorporando a Competência Cultural para Atenção à Saúde Materna em População Quilombola na Educação das Profissões da Saúde*”, ambos de 2018.

As semelhanças entre a RBEM e demais periódicos analisados, o atraso na pesquisa sobre gênero e o baixo número de pesquisas originais evidenciam a possibilidade de colonização da educação médica brasileira. Apesar disso, esses temas têm grande relevância em qualquer contexto e, independentemente da influência externa, são de interesse para evidenciar as características gerais e diferenças locais.

Quanto à metodologia empregada pelos artigos selecionados, na *Academic Medicine* e na *Medical Teacher*, foi observada maioria de artigos quantitativos, com 55,48% e 80,23%, respectivamente. No entanto, na RBEM, 11,11% dos trabalhos pertenciam a esta categoria, predominando a qualitativa, com 77,77%. Os artigos com metodologias originais e de revisão foram pouco representativos em todas as revistas.

Como limitações do método bibliométrico, a pesquisa sobre gênero, no Brasil, não se esgota com a publicação em periódicos sobre educação médica, sendo necessário ampliar a pesquisa com a verificação da produção científica em outros meios, como os repositórios de teses e dissertações, e livros.

4. Conclusões

O interesse pela temática relacionada a gênero entre educadores médicos no Brasil é tardio, iniciando somente em 2013 e alcançando maior impulso a partir de 2018. Embora os pesquisadores brasileiros demonstrem equilíbrio nas escolhas temáticas gerais, similares aos dos pares americanos e europeus, o padrão de predominante autoria feminina, abordagem principal de temas relacionados ao campo social, e uso principal de reflexões críticas e metodologias qualitativas de exploração, assemelha-se ao americano.

A distinção da pesquisa nacional sobre gênero é observada na menor produção científica, e ausência de estudos em determinadas categorias temáticas. Para a distinção positiva deve-se considerar a presença de temas e métodos pedagógicos que impulsionem a reflexão sobre a compreensão histórica, contextualizada, relacionada à formação étnica e cultural, própria à diversidade brasileira, com repercussão nas formas de adocimento, e de enfrentamento às contradições no mundo do trabalho, e na sociedade. A pesquisa nacional deve criar as condições para a transformação das práticas docentes, e de currículos, considerando a mais ampla visão sobre o papel da universidade, o trabalho médico, e as demandas sociais.

5. Referências

- Chen Jr, M. S., Lara, P.N., Dang, J.H.T., Paterniti, D.A. & Kelly, K. (2014). Twenty years post-NIH Revitalization Act: Enhancing minority participation in clinical trials (EMPaCT). *Cancer*, (3), 1091-1096. <http://dx.doi.org/10.1002/cncr.28575>
- Colling, A. M. (2011). As primeiras médicas brasileiras: Mulheres à frente de seu tempo. *Fronteiras*, 13(24), 169-183.
- Filardo, G., Da Graça, B., Sass, D. M., Pollock, B. D., Smith, E. B. & Martinez, M. A. (2016). Trends and comparison of female first authorship in high impact medical journals: Observational study (1994-2014). *Bmj*. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.i847>
- Haraway, D. (2004). Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, 22, 201-246.
- Hayashi, C. R. M. (2013). Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. *Filosofia e Educação*, 5(2), 89-102.

- Heidari, S., Babor, T. F., De Castro, P., Tort, S. & Curno, M. (2017). Equidade de sexo e gênero na pesquisa: Fundamentação das diretrizes sager e uso recomendado. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 665-676. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300025>
- Kobashi, N. Y. (2006). Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: Cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. *TransInformação*, 18(1), 27-36.
- Lagro-Janssen, T. (2010). Gender and sex: issues in medical education. *Undergraduate Medical Education*, 29(1), 48-53.
- McGregor, A. J., Núñez, A., Barron, R., Casanova, R. & Chin, E.L. (2016). Workshop summaries from the 2015 Sex and Gender Medical Education Summit: utilization of sex and gender based medical education resources and creating student competencies. *Biology of Sex Differences*, 7(1), 11-17. <http://dx.doi.org/10.1186/s13293-016-0092-8>.
- van der Meulen, F. V., Fluit, C., Albers, M., Laan, R. & Lagro-Janssen, A. (2017). Successfully sustaining sex and gender issues in undergraduate medical education: a case study. *Advances In Health Sciences Education*, 22(5), 1057-1070. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-016-9742-1>
- Mohanty C. (2003). *Feminism without borders decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press.
- Oliveira, R. P. (2018). Paulo Freire e ação cultural de descolonizar o currículo da educação do campo. *Revista Panorâmica On-line*, 24, 308-317.
- Perez, O. & Ricoldi, A. (2019). A quarta onda feminista: Interseccional, digital e coletiva. *Anais do Quinto Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP)*. Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey.
- Raimondi, G. A., de Abreu, Y.R., Borges, I.M., da Silva, G.B.M., Hattori, W.T. & Paulino, D.B. (2020). Gênero e Sexualidade nas Escolas Médicas Federais do Brasil: uma Análise de Projetos Pedagógicos Curriculares. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(2), e046. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190050.ing>
- Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Ministério da Educação.
- Rodney, R. (2016). Decolonization in health professions education: Reflections on teaching through a transgressive pedagogy. *Canadian Medical Education Journal*, 7(3), 10-18. <http://dx.doi.org/10.36834/cmej.36840>
- Santiago, A. R., de Carvalho, J.C., Barros, R.C.S. & da Silva, R.S. (2019). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Editora UFRB.
- Scheffer, M. C. & Cassenote, A. J. (2013). A feminização da medicina no Brasil. *Revista de Bioética*, 2(21), 268-277. <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a10v21n2.pdf>
- Sebo, P., Maisonneuve, H. & Fournier, J. P. (2020). Gender gap in research: a bibliometric study of published articles in primary health care and general internal medicine. *Family Practice*, 37(3), 325-331. <http://dx.doi.org/10.1093/fampra/cmz091>
- Sharma, M. (2018). 'Can the patient speak?': Postcolonialism and patient involvement in undergraduate and postgraduate medical education. *Medical Education*, 52(5), 471-479. <http://dx.doi.org/10.1111/medu.13501>.
- Silva, C. & Silva Junior, C. (2014). Elas em foco: A produção sobre a mulher e questões de gênero na Universidade Federal de Alagoas. *Anais do Oitavo Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero*. Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Silva, M. R., Hayashi, C. R. M. & Hayashi, M. C. P. I. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 2(1), 110-129.
- Whitehead, C. R. (2015). On gunboats and grand pianos: Medical education exports and the long shadow of colonialism. *Advances In Health Sciences Education*, 21(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-015-9660-7>
- World Health Organization (2006). *Integrating gender into the curricula for health professionals: meeting report*.

Didática da Geografia a partir das orientações metodológicas presentes no curso de formação de professores da FFCL da USP (1934-1960)

Márcia Cristina de Oliveira Mello¹

¹ Docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) Processos n. 2014/01139-5 e n. 2021/01155-4, Brasil | marcia.mello@unesp.br; | <https://orcid.org/0000-0001-8517-3901>

Resumo: Na pesquisa concluída anteriormente “Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia para o ensino secundário da escola paulista (1934-1960)” destacamos as primeiras impressões sobre o papel fundamental que o curso da USP desempenhou para promover o que hoje entendemos sobre a prática do ensino de Geografia, especialmente por meio da participação na organização interna da Didática da Geografia em nosso país. Do seleto grupo de professores formados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, entre as décadas de 1930 e 1960, surgiu uma geração de brilhantes geógrafos docentes, dentre eles destacaremos, na continuidade da pesquisa, a figura da professora Amélia Americano Domingues de Castro. A professora Amélia foi pioneira nesta área e se destacou por introduzir as ideias de Jean Piaget no curso de formação inicial docente em Geografia. Certamente a matriz caracterizada pela orientação escolanovista da época teve inúmeras variáveis, cujas versões é preciso ainda investigar para compreendermos o presente e as múltiplas angústias do pensar o como “fazer” o ensino de Geografia nas escolas. Neste sentido, temos como objetivos identificar e compreender aspectos da Didática da Geografia constituída no contexto da Escola Nova, a partir das orientações contidas no Curso de formação de professores de Geografia da FFCL da USP, ampliando conhecimentos sobre a contribuição da professora Amélia à Didática da Geografia, no que se refere a sua matriz escolanovista e piagetiana, por meio da análise das orientações metodológicas que estruturaram o seu pensamento, articuladamente aos elementos da prática pedagógica: o aluno (que aprende); o professor; e o conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Didática da Geografia; Formação de Professores; Didática da Escola Nova.

Geography Didactics from the Methodological Guidelines in the USP FFCL Training Course (1934-1960)

Abstract: In the previously completed research, “Methodological Guidelines Selected for Geography teachers for the Middle School of the São Paulo School (1934-1960)” stand out the first impressions about the fundamental role that the USP course performed in promoting what we understand nowadays about the practice of teaching geography, especially through the internal organization of Geography Didactics. From the select group of professors graduated from USP's Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters (FFCL), between the 1930s and 1960s, a generation of brilliant teaching geographers emerged, among them we highlight, in the continuity of the research, the figure of professor Amélia Americano Domingues de Castro. Professor Amelia was a pioneer in this area and stood out for introducing Jean Piaget's ideas in the initial teacher training course in Geography. Certainly the matrix characterized by the Escolanovist orientation of the time had numerous variables, whose versions still need to be investigated in order to understand the present and the multiple anxieties of thinking and how to “do” the teaching of geography in schools. In this sense, we aim to identify and understand aspects of the Geography Didactics constituted in the context of the Escola Nova, from the orientations contained in the USP FFCL Geography Teacher Training Course, expanding knowledge about the contribution of Professor Amelia to Didactics of Geography, in what refers to its scholovist and piagetian matrix through the analysis of the methodological orientations that structured its thinking in articulation with the elements of the pedagogical practice: the student (who learns); the teacher and the geographical knowledge.

Keywords: Geography Didactics; Teacher Training; Escola Nova Didactic.

1. Introdução

A partir dos resultados da pesquisa intitulada “Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia para o ensino secundário da escola paulista (1934-1960)” observamos que as características do primeiro curso de formação docente em Geografia [e História], em nível superior oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), permitem compreender determinadas “matrizes” de ordenação do campo profissional docente em Geografia. Uma das matrizes está atrelada à Didática da Escola Nova.

Na pesquisa concluída anteriormente ressaltamos as primeiras impressões sobre o papel fundamental que o curso da USP desempenhou para promover o que hoje entendemos sobre a prática do ensino de Geografia, especialmente por meio da organização interna da *Didática da Geografia*, enquanto um conjunto de ideias, processos, formas e conteúdos fundamentados nos pressupostos psicológicos da aprendizagem (a inovação educacional que redescobriu a criança), validados cientificamente pela Pedagogia científica, incluindo a Psicologia da Educação.

Do seletivo grupo de professores formados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, entre as décadas de 1930 e 1960, surgiu uma geração de brilhantes geógrafos docentes, dentre eles destacamos a figura da professora Amélia Americano Domingues de Castro (1920-2020), dada sua proximidade com a Didática da Geografia [e das Ciências humanas].

A professora Amélia por ser pioneira nesta área se destacou por introduzir as ideias de Jean Piaget no curso de formação inicial docente em Geografia, portanto, esta será nossa preocupação na continuidade da pesquisa, já que não foi possível explorá-la devidamente no momento anterior.

Certamente a matriz caracterizada pela orientação escolanovista da época teve inúmeras variáveis, cujas versões é preciso ainda investigar para compreendermos o presente e as múltiplas angústias do pensar o como “fazer” o ensino de Geografia nas escolas. Assim, entender como a Didática da Geografia foi pensada e constituída no passado recente, de forma acadêmica e sistematizada, pode nos auxiliar na compreensão dos problemas enfrentados na atualidade.

Desta forma, o problema a ser tratado envolve entender como a Didática da Escola Nova, contida nas orientações metodológicas destinadas aos professores do curso de formação docente da USP, influenciou o campo pedagógico da Geografia. Supomos que aquelas bases podem estar presentes até os dias de hoje para o ensino de Geografia.

2. Resultados

2.1 Didática da Geografia e Escolanovismo

As bases didático-pedagógicas das ideias escolanovistas fundaram um modo de pensar o ensino de Geografia que impulsionou tanto a produção do conhecimento na área, quanto motivaram a constituição de orientações destinadas aos professores, centradas nas ideias de Jean Piaget.

Um forte indício para isto detectamos em conversa com a professora Amélia quando nos relatou em entrevista (Mello, 2017) que ela própria quando ingressou na USP, como auxiliar de ensino e depois docente da FFCL, tinha uma preocupação maior que era o como “ensinar a ensinar” o futuro professor da área das Ciências humanas. Como então, na época a literatura estrangeira sobre Didática indicava que Jean Piaget era um caminho importante para esta questão, a professora Amélia encontrou no mestre Piaget, e em sua obra, algumas respostas sobre a questão do processo de ensino-aprendizagem (na verdade mais sobre a aprendizagem) dos conceitos geográficos.

Na época a bibliografia disponível era insuficiente, assim a professora Amélia fazia a tradução livre dos textos de Jean Piaget, que não estava toda ainda à disposição na USP, fato que obrigava Amélia a se deslocava até a biblioteca da Faculdade Makenzie para emprestar os livros. Os exercícios de leitura e tradução das ideias de Piaget permitiam a professora Castro elaborar textos para as aulas de Didática do curso da USP e disseminar algumas ideias importantes do psicólogo suíço sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem por parte, dos alunos.

De certa forma ela percebeu que:

O construtivismo, desde sua fonte e matriz teórica identificadas na obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos [...] se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanova desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância [...]. E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da formulação científica da Escola nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. (Saviani, 2010, p. 434).

A Didática escolanova neste contexto foi articulada com as bases da Psicologia científica, representado especialmente por Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1980). Protagonistas do movimento escolanova eles colocaram em prática o projeto de reformulação pedagógica que revelava a necessidade de uma teoria de largo alcance de revisão crítica apontando novas concepções sobre sociedade, homem, criança/aluno, e consequentemente, sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento “natural” do educando, possibilitando a sua “formação da personalidade”, o que poderia alterar todo o aspecto interno da Didática.

A Didática da Escola Nova, então, foi se apropriando da concepção piagetiana de educando e do novo conceito de aprendizagem baseando-se nos interesses e necessidades da criança, em que o importante não era aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim “aprender a aprender”.

O conceito de aprendizagem substituiu a idealização dos métodos em detrimento aos aspectos psicológicos da aprendizagem. Desta forma, aprendizagem por parte dos alunos e medida do aprendizado escolar passaram a permear os saberes necessários à prática de ensino. Isto fez com o curso da USP também se adequasse a esta premissa.

Na época a Didática era um Curso da USP e também disciplina implantada pelo artigo 20 do Decreto Lei n. 1190/39. Assim, a cadeira de Didática Geral e Especial da FFCL da USP foi criada em 1939. A partir de 1940 aparecem os primeiros formados no Curso de Didática.

Segundo Veiga (1995) a Didática era considerada no período entre as décadas de 1930 e 1940 enquanto um conjunto de concepções que reuniam uma tradição humanista tradicional e outra humanista moderna. “[...] a concepção humanista moderna se baseia em uma visão de homem centrada na existência, na vida e na atividade.” (p. 30). Como características desta Didática tem-se: a valorização da criança; o incentivo a liberdade, a iniciativa e autonomia das crianças; e o respeito as características individuais dos alunos.

Dada a importância à criança e seus aspectos psicológicos, os problemas da escola passaram a ser considerados pela questão escolar e técnica, com ênfase em ensinar bem “[...] a Didática também sofre a influência, passando a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas.” (Veiga, 1995, p. 31).

Assim, os métodos e técnicas mais difundidos no curso da USP foram os centros de interesse; o estudo dirigido; as unidades didáticas; os métodos de projetos; as fichas didáticas; o contrato de ensino; as excursões geográficas; e o estudo do meio.

A Didática enquanto disciplina e Curso teve vigência até 1946, quando o Decreto Lei n. 9053, de 1946 desobrigou o Curso de Didática, mudando o esquema de formação conhecido como três mais um. A partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, de 1961, a Didática perdeu as caracterizações de Geral e Especial para ser substituída por Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

O Curso da USP tentou superar a tendência tradicional da Didática, já que desde o início percebe-se o alinhamento com a tendência renovada da Didática quando cumpriu ao grupo da USP renová-la por meio dos programas da disciplina de *Metodologia do ensino secundário*, substituída em seguida por Didática.

De acordo com Garcia (1995, p. 82), quando o curso de Didática e a disciplina de Didática foram institucionalizadas nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para atender ao decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939:

O seu estatuto epistemológico nesses anos oscila entre a arte e a ciência, e os seus conteúdos são um amálgama de temas e discussões buscados naquelas áreas de conhecimento, entre os quais vai se destacando um conteúdo de caráter técnico e metodológico que pretendia dar conta dos problemas do ensino e da aprendizagem de qualquer matéria e nível de ensino.

A constituição inicial do curso de Didática era composta das seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia educacional; Administração educacional; Fundamentos biológicos da educação; e Fundamentos sociológicos da educação.

Desde 1939 a cadeira de Didática Geral e Especial foi organizada na FFCL da USP contendo um plano de trabalho desenvolvido em duas partes; a primeira denominada teórica - a cargo de um professor catedrático responsável pela Didática Geral; a segunda denominada de prática - a cargo dos professores auxiliares, abrangendo, então as Didáticas Especiais.

Sobre a atuação dos professores da disciplina de Didática destacamos a atuação da ex-aluna do curso e professora do curso - Amélia Americano Domingues de Castro - que foi contratada, em 1942, como professora substituta da disciplina. Doutou-se em 1950, orientada por Noemy da Silveira Rudolfer. Em sua atuação e produção intelectual se preocupou com os temas relativos aos processos didáticos: as bases psicológicas da aprendizagem; a exposição do assunto; a direção da aprendizagem; seleção e uso do material de ensino; e a verificação do aprendizado.

Certamente autores como Dewey contribuíram de forma marcante para a divulgação dos princípios escolanovistas, cuja noção central era o conceito de experiência, que seria a educação pela ação da criança. Assim, a escola centrada na criança (aluno) deveria favorecer a um espaço para o desenvolvimento de seus interesses. "Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola é possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência." (Aranha, 2006, p. 261).

No entanto, Dewey e outros representantes da Escola Nova não traziam a explicação sobre o universo da aprendizagem infantil.

Naquele momento o pressuposto epistemológico sobre a unidade dialética da teoria e da prática já superava a visão positivista e caminhava para o que hoje conhecemos como visão dialética da conexão entre teoria-prática. Um fator que contribuiu para isto foi a revolução copernicana sobre a concepção de criança, o sujeito cognoscente de Jean Piaget. A partir dali para se pensar todo ato pedagógico era necessário conhecer as características psicológicas do aluno em sua aprendizagem, o que poderia mudar os paradigmas de ensino, a saber: do privilégio da memorização para a curiosidade do sujeito cognoscente; da cópia do texto do manual de ensino para a pesquisa como atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem; e da certeza da eficiência do aparato metodológico para a pesquisa como possibilidade de ensino.

A produção intelectual da professora Amélia foi fortemente influenciada por Jean Piaget, nos levando a concluir que ela encontrou no psicólogo suíço o referencial teórico adequado para a época. Amélia nos relatou que o problema inicial para ela era pensar em como ensinar a ensinar, e, a partir de Piaget ela obteve uma pronta resposta.

Para ela este foi o ponto fundamental para a Didática da Geografia. A partir dali as atividades de ensino deveriam ser escolhidas a partir da teoria ampla e complexa formulada por Piaget sobre o processo de construção do conhecimento, em que as crianças aprendem por experiência cada vez mais complexas, que partem do concreto para o abstrato, passando por etapas ou fases do desenvolvimento intelectual.

Assim, cada criança reproduziria, pela ontogênese, nas grandes linhas a filogênese, ou seja, o conhecimento geográfico produzido pela humanidade. Na nossa interpretação esta foi a maior contribuição da professora Amélia para a Didática da Geografia, que mais tarde influenciou a produção sobre a cartografia escolar, ou o estudo cognitivo do mapa, a citar a tese da professora Lívia de Oliveira, baseada toda nas provas piagetianas (Oliveira, 1977).

Dada a importância da professora Amélia, buscaremos destacar identificar e compreender de forma sistemática aspectos da Didática da Geografia constituída no contexto da Escola Nova.

A professora Amélia Americano Domingues de Castro nasceu em 27 de dezembro de 1922, no Rio de Janeiro. Filha do oficial Severino Ribeiro Franco, casou-se com Luiz Domingos de Castro, com quem teve três filhos. Realizou seus estudos de educação básica no Rio de Janeiro. Posteriormente mudou-se para São Paulo onde ingressou no curso de Geografia e História da FFCL da USP.

Quando professora da cadeira de Didática Geral e Especial, da FFCL da USP, apresentou, em 14 de outubro de 1950, a tese de doutorado orientada pela renomada professora Noemy da Silveira Rudolfer. Estudou aspectos dos processos didáticos, princípios dos métodos envolvendo seus aspectos psicopedagógicos e suas relações com o ensino secundário.

Em 1954 era Professora Assistente do professor Onofre de Arruda Penteado Júnior, da Cadeira de Didática Geral e Especial, momento que se tornou responsável pela Didática Especial da Geografia (USP, 1954). O professor Onofre certamente tinha uma afinidade com a Didática da Geografia, já que escreveu o manual de ensino *Metodologia da Geografia*, publicado em 1928.

3. Metodologia

Ao desenvolver a pesquisa de abordagem histórica utilizamos procedimentos de localização, organização e análise de fontes documentais primárias e secundárias. As fontes foram categorizadas da seguinte forma:

3. 1 Fontes Relacionadas às Orientações Didáticas Contidas no Curso da FFCL da USP (1934-1960)

Com destaque ao texto da professora Amélia Americano Domingues de Castro *Didática: perspectivas deste século* (Versão em artigo da apostila utilizada pela professora Amélia nas primeiras aulas de Didática da Geografia). Ainda as contidas nos programas de ensino do curso de Didática Especial de Geografia; - nos documentos produzidos pelos sujeitos que estruturaram a Didática da Geografia na época; e nos relatos de experiência dos professores do curso ou professores da escola secundária, publicados em formato de artigos nas revistas da época como *Geografia*, *Boletim Paulista de Geografia* e *Boletim Geográfico*.

Nesta categoria serão privilegiadas as seguintes fontes:

- Mello, M. C. O. (2017). *Entrevista concedida por Amélia Americano Domingues de Castro*. (Manuscrito não publicado).
- Nadai, E. (1991). *A educação como apostolado: histórias e reminiscências* (São Paulo 1930-1970). Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Nadai, E. (1994). Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o instituto de educação. *Revista da Faculdade de Educação*, 172, 151-172.
- Universidade de São Paulo (USP). (1953). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cadeira de Didática Geral e Especial. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 1939-1949*, 429-431.
- Universidade de São Paulo (USP). (1954). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Didática Especial da Geografia. *Programas aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1954*, 424-426.
- Universidade de São Paulo (USP). (1959). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Didática Especial da Geografia. *Programas aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1959*, 329-331.
- Universidade de São Paulo (USP). (1960). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Didática Especial da Geografia. *Programas aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1960*, p. 335-337.

3.2 Fontes Relacionadas ao Campo da Didática

Nesta categoria entre as fontes privilegiadas temos:

- Castro, A. A. D. et al. (1975). *Didática da escola média: teoria e prática*. São Paulo: Edibell.
- Castro, A. A. D. (1975). Didática: perspectivas deste século. *Revista da Faculdade de Educação*, 1, 63-83.
- Lourenço Filho, M. B. (1945). Prática de ensino. *Arquivos do Instituto de Educação*, 2(4), 33-42.
- Lourenço Filho, M. B. (1930). A “Escola nova”. *Escola Nova*, 1(1), 3-7.

3.3 Fontes Relacionadas ao Campo da Didática da Geografia

Entre as fontes privilegiadas temos:

- Carvalho, C. M. D. (1925). *Methodologia do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Carvalho, C. M. D. (1956). Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, 131, 522-524.
- Monbeig, P., Azevedo, A. de & Carvalho, M. C. V. (1935). O ensino secundário da Geografia. *Geografia*, 4, 77-82.
- Monbeig, P. (1945). A Geografia no Ensino secundário. *Boletim geográfico*, 26, 163-171.
- Proença, A. F. (1928). *Como se ensina Geographia*. São Paulo: Melhoramentos.

3.4 Fontes Relacionadas ao Escolanovismo e ao Construtivismo Piagetiano

Buscaremos as fontes privilegiadas ao tema nesta categoria, com auxílio da equipe executora incluindo alunos da Graduação em Geografia, considerando o levantamento da produção da professora Amélia Americano Domingues de Castro sobre Piaget e a Didática da Geografia. Aqui destaca-se o estudo da professora Livia de Oliveira, e a apropriação que ela fez do construtivismo piagetiano. Ela foi aluna do curso da USP e se formou em 1958. (Oliveira, L. (1977). *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Tese de livre docência, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, Brasil.

4. Conclusões

Amélia de Castro se tornou uma especialista em métodos e práticas de ensino, uma metodóloga. Ao se especializar nesta área preocupou-se com os fundamentos técnico-pedagógicos e psicológicos dos métodos de ensino. Na época o campo se preocupava em relacionar a tríade conteúdos, objetivos de ensino e educando, assim como a sua aplicabilidade na escola secundária.

Em 1975 publicou *Didática: perspectivas deste século*, pela *Revista da Faculdade de Educação*, da USP. Trata-se da versão ampliada e revisada de um texto em formato de apostila que a professora usava nas aulas de Didática da USP. Enquanto metodóloga se preocupava com a Didática para além das orientações de práticas escolares, tomando-a também um objeto de estudo. A professora Amélia faleceu recentemente, em 2020, deixando seu legado à Didática, especialmente no que se refere a sua matriz escolanovista e piagetiana.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio FAPESP - Processos n. 2014/01139-5 e n. 2021/01155-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

5. Referências

- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3a. ed. São Paulo: Moderna.
- Batista, D. E. (2017). A didática de Comênio: entre o método de ensino e a voz viva do professor. *Pro-posições*, 28, 256-276.
- Cacete, N. H. (2003). *A formação de professores para escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao Instituto superior de educação*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Cacete, N. H. (2014). Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1-16.
- Cacete, N. H. (2015). Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. *Revista Casa da Geografia*, 17(2), 3-11.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A. (1993). A relação teoria-prática na formação do educador. In Candau, V. M. (Ed.), *Rumo a uma nova Didática* (pp.49-63). Petrópolis: Vozes.
- Castro, A. A. D. (1975). Didática: perspectivas deste século. *Revista da Faculdade de Educação*, 1, 63-83.
- Comenius, I. A. (2001). *Didactica Magna* (Tradução de Joaquim Ferreira Gomes). Fundação Calouste Gulbenkian. (Versão para ebooks Brasil.org).
- Garcia, M. M. A. (1995). O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & realidade*, 20, 73-91.
- Mello, M. C. O. (2007). *Emília Ferreira e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita*. São Paulo: UNESP.
- Mello, M. C. O. (2014). Os manuais de ensino de Geografia produzidos no primeiro terço de século XX: fontes e objetos de estudo. *Revista brasileira de educação em Geografia*, 4(8), 146-159.
- Mello, M. C. O. (2017). *Entrevista concedida por Amélia Americano Domingues de Castro*. (Manuscrito não publicado).

- Monarcha, C. (1992). As três fontes da Pedagogia científica: a Psicologia, a Sociologia e a Biologia. *Didática*, 28, 41-49.
- Nadai, E. (1991). *A educação como apostolado: histórias e reminiscências* (São Paulo 1930-1970). Tese de livre-docência, Programa Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Oliveira, L. (1977). *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Tese de livre docência, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, Brasil.
- Pereira, D. A. C. (1989). *Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3a.ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Universidade de São Paulo (USP). (1953). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cadeira de Didática Geral e Especial. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 1939-1949*, 429-431.
- Universidade de São Paulo (USP). (1954). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Didática Especial da Geografia. *Programas aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1954*. São Paulo, 424-426.
- Veiga, I. P. A. (1995). Didática: uma retrospectiva histórica. In Veiga, I. P. A (Ed.), *Repensando a Didática*. 10a. ed. (pp. 25-40). Campinas: Papirus.

Educação e desenvolvimento na Ilha do Príncipe: A cooperativa de valorização de resíduos e o seu potencial educativo

Olga Santos¹, Sofia Bergano² e Mário Oliveira³

¹CI&DEI/CICS.NOVA – iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal |
olga.santos@ipleiria.pt | <https://orcid.org/0000-0001-9119-9278>

²Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD),
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal | sbergano@ipb.pt
| <https://orcid.org/0000-0002-9523-8884>

³CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal | mario.oliveira@ipleiria.pt |
<https://orcid.org/0000-0002-5923-3381>

Abstract: A Cooperativa de Valorização de Resíduos, em Porto Real - Ilha do Príncipe, desenvolve a sua atividade através da reciclagem de vidro, que transforma em joias artesanais, sendo este trabalho desenvolvido pelas mulheres que constituem a cooperativa. A intenção deste artigo é dar a conhecer o potencial educativo da cooperativa através do envolvimento das escolas, contribuindo para o desenvolvimento da Ilha, acentuando o seu papel enquanto Reserva Mundial da Biosfera. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso de cariz qualitativo, com vista a analisar as perceções de diferentes atores sociais envolvidos. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e tratados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de aproximação da cooperativa às escolas com o objetivo de sensibilizar as crianças e jovens para a necessidade de separação e reciclagem dos materiais dispersos pela Ilha, numa perspetiva de todos contribuírem para o seu desenvolvimento e para a minimização dos impactes ambientais existentes na mesma.

Palavras-chave: Educação; Cooperativa de Resíduos; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental.

Education and Development on the Island of Príncipe: The Waste Recovery Cooperative and its Educational Potential

Abstract. The Waste Valorisation Cooperative, in Porto Real - Príncipe Island, develops its activity through the recycling of glass, which is transformed into handmade jewellery, this work is developed by the women who make up the cooperative. The intention of this article is to show the educational potential of the cooperative through the involvement of schools, contributing to the development of the Island, emphasizing its role as a World Biosphere Reserve. For this purpose, a qualitative case study was carried out, with a view to analyse the perceptions of different social actors involved. Data was collected through semi-structured interviews and treated using content analysis. The results obtained point to the need for the cooperative to approach schools in order to sensitize children and young people to the need for separation and recycling of materials dispersed throughout the island, in a perspective of all contributing to their development and minimizing environmental impacts in the island.

Keywords: Education; Waste Cooperative; Sustainable Development; Environmental Education.

1. Introdução

O estudo que agora se divulga decorreu na Reserva da Biosfera da Ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe, mais especificamente na comunidade de Porto Real, onde se realizou uma investigação mais ampla que visava caracterizar a Cooperativa de Resíduos da Ilha do Príncipe. Nesta cooperativa, através da recolha e reciclagem de garrafas de vidro são produzidas joias artesanais, recorrendo ao trabalho de 11. Neste contexto, o projeto, que se considera inovador, procura dar resposta à questão da gestão de resíduos sólidos e, concomitantemente, promover o desenvolvimento local da comunidade em que se insere.

A investigação, de cariz qualitativo, que se descreve neste artigo, tem como um dos objetivos analisar o potencial educativo desta cooperativa, numa filosofia assente na aprendizagem fora de portas em contextos não formais, junto de crianças e jovens em idade escolar, percecionado pelos atores sociais envolvidos, ao mesmo tempo que servirá para reforçar e acentuar as responsabilidades da Ilha enquanto reserva Mundial da Biosfera.

O projeto que enforma a cooperativa de valorização de resíduos da Ilha do Príncipe poderá ser um caminho para transformar a escola, constituindo-se como um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos, auxiliará bastante na construção de conhecimentos, habilidades e valores necessários a comunidades mais justas e sustentáveis.

Um projeto desta natureza deve reger-se por uma prática colaborativo, requerer um trabalho coletivo, onde todos os profissionais deverão estar abertos à partilha e à mudança envolvendo a comunidade local e educativa, sentindo-se comprometidos com as aprendizagens dos alunos, numa lógica de os envolver nas questões e problemas locais, sensibilizando-os para a necessidade de participação. Qualquer projeto que envolva as comunidades locais e educativas terá uma possibilidade maior de sucesso. As representações partilhadas do que os atores querem fazer juntos, serão uma mais-valia para o envolvimento de todos, sendo que este projeto em particular, carece da participação de todos os principenses para que os impactes ambientais, causados pelo vidro espalhado pela ilha, sejam minimizados, numa perspetiva de sustentabilidade deste canto do mundo, com uma beleza ímpar.

A relação humanidade-sociedade-natureza tem-se tornado inoportável do ponto de vista da gestão dos recursos, levando a uma degradação ambiental sucessiva, a uma degradação dos ecossistemas e a uma mercantilização da natureza. Como forma de mitigação dos problemas ambientais, independentemente do caráter, que poderá abarcar do social ao político, surge o termo desenvolvimento sustentável, que tem como matriz fundamental a articulação entre a prudente gestão dos recursos naturais e o direito que as populações têm à melhoria das suas condições de vida, devendo englobar a igualdade de acesso à saúde, à educação e ao emprego. Conscientes da complexidade que envolve a utilização do termo Desenvolvimento Sustentável (Silva 2008, Chetouani, 2016) tomaremos como referência a premissa de que o conceito de sustentabilidade tem que espelhar inequivocamente o equilíbrio entre o economicamente viável, o socialmente justo e o ecologicamente correto (Lamim-Guedes 2012) uma vez que esta conceção encontra-se alinhada com alguns dos textos considerados fundamentais neste domínio como o documento Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005) e o documento Nosso Futuro Comum, também conhecido como Relatório Brundtland (CMMAD, 1988). Acreditamos que é neste contexto que a Cooperativa de Valorização de Resíduos situada na comunidade de Porto Real, na Ilha do Príncipe, desenvolve a sua atividade através da articulação da dimensão ambiental com a dimensão social. Atendendo a que a Ilha do Príncipe foi declarada, pela UNESCO Reserva da Biosfera, em 2012, mais imperioso se tornou equacionar o seu presente, e futuro, numa perspetiva de sustentabilidade que se fundamenta numa lógica de intervenção a partir da comunidade.

A consideração de um paradigma de desenvolvimento comprometido ambiental e socialmente é particularmente relevante numa comunidade em que se verificam carências económicas consideráveis e em que a valorização do território e a conservação da natureza são ainda vistas como periféricas em relação a outras necessidades sentidas como mais imediatas que se prendem com a subsistência e a legítima expectativa de uma melhoria das condições de vida por parte da população. Neste sentido, as respostas comunitárias que, como é o caso da Cooperativa de Valorização de Resíduos, contribuem para a resolução de problemas ambientais e simultaneamente para melhorar as condições de vida da população, devem assumir-se como exemplos de boas práticas e como agentes ativos de promoção de educação ambiental, na comunidade em geral e, mais especificamente, junto da população em idade escolar.

2. Enquadramento Teórico

2.1 A Dinâmica Social e o Potencial Educativo Resultante dos Processos de Desenvolvimento Comunitário

É indiscutível que o desenvolvimento da sociedade depende do desenvolvimento de cada comunidade, do seu papel, das suas escolhas e do seu dinamismo, assumidos para alcançar os objetivos e os caminhos que se propõem trilhar. Este envolvimento das pessoas está associado a dinâmicas sociais que podem convergir em capital social, definido como sendo “o poder das pessoas para fazer, coletivamente, alguma coisa” (Franco, 2004, citado por Kronemberger, 2011, p. 45). Este capital social está associado ao desenvolvimento comunitário através dos projetos que vão sendo criados e desenvolvidos (Kronemberger, 2011), devendo haver uma articulação estreita entre a implementação e desenvolvimento de todos os projetos a nível de comunidade, e o potencial educativo que lhe está associado.

As iniciativas locais criam sinergias positivas, materializadas na forma de cooperação entre pessoas, entre comunidades e entre a sociedade, governos e empresas, podendo contribuir para viabilizar o desenvolvimento comunitário (Kronemberger, 2011), envolvendo toda a comunidade, inclusivamente a educativa.

Ao conceito de desenvolvimento comunitário está subjacente um processo que tem o intuito de melhorar as condições de vida ao nível económico, social e político de uma determinada comunidade/localidade (Gómez et al, 2007). Para tal será necessário capacitar a população para que as suas práticas permitam a sua plena integração na dinâmica e desenvolvimento das comunidades em que estão inseridas. Ander-Egg, (1980) define desenvolvimento comunitário como:

“uma técnica social de promoção do homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação ativa e democrática da população, no estudo, planeamento, e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida (p. 69).

O envolvimento e capacitação da população é indissociável de uma nova dinâmica social que imprime um registo de novas experiências e novos projetos, que deverão ser partilhados com as escolas inseridas nas comunidades, estendendo-se gradualmente ao maior número possível de escolas. Esta partilha deverá gerar um sentimento de pertença mútuo, com potencial educativo bidirecional.

A adoção de uma estrutura organizativa flexível e aberta a cooperar com os projetos comunitários, por parte das escolas, será a chave para o sucesso (Gómez et al, 2007). Os mesmos autores advogam que “não só são possíveis, como essenciais, os compromissos de ambas as “partes” para concretizar um projeto comum e reflectir sobre como as escolas podem ensinar e ser ensinadas” (p. 245). Este conceito reforça a promoção da necessidade da educação numa perspetiva global, da cultura e das potencialidades dos recursos comunitários; e o reconhecimento de todo o seu potencial criativo e da sua capacidade de questionar a comunidade com vista ao desenvolvimento integral do indivíduo e do sistema comunitário (p. 246).

A participação das escolas, segundo Olsen (1954, citado por Gómez et al, 2007) seria crucial para: i) melhorar as condições e vida do lugar e da época; ii) converter a comunidade no seu laboratório de estudo; iii) prever a participação de outros agentes nos processos educativos; iv) estimular a coordenação da comunidade e v) aplicar e fomentar o espírito democrático nas relações humanas. As premissas atrás enumeradas deverão ter o envolvimento das escolas e da comunidade tendo como finalidade a melhoria coletiva (Ander-Egg, 1980). Esta ligação entre escola e comunidade constitui-se como uma necessidade para que seja possível o desenvolvimento de experiências de serviço comunitário a partir da escola, e de serviço educativo a partir da comunidade (Gómez et al, 2007).

A necessidade de um esforço comum permitirá a criação de condições de cidadania e de bem-estar social proporcionando o desenvolvimento pleno e integral do ser humano (Caride, 2001), permitindo uma individualização do ensino, o respeito pela diversidade e a dinamização das relações da escola com o meio. A simbiose entre os serviços educativos e comunitários poderá proporcionar propostas de carácter pedagógico, social e político – referindo-se às necessidades urgentes de procurar que a educação esteja mais em consonância com a vida da comunidade, alargando os seus processos educativos ao meio social e contribuir para que a escola seja parte integrante da estrutura de serviços sociais e culturais (Fessas-Emmanouil, 1978). Isto quer dizer que o conceito central do ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimentos, centrando-se no favorecimento da reflexão contínua das condições de vida, na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento necessário para a promoção de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade (Loureiro, 2012).

Cabe aos agentes educativos e comunitários estreitar o relacionamento entre as duas realidades, perspetivando e edificando caminhos convergentes que levem ao desenvolvimento das populações, criando sociedades de transição que poderão vir a dar um enorme contributo para a melhoria da qualidade de vida no planeta e travar a sua degradação total. Para tal é necessário adotar comportamentos de forma a que as comunidades se tornem mais resilientes perante os desafios colocados, não descurando o seu desenvolvimento, mas de forma sustentável.

2.2 Educação e Desenvolvimento Local Sustentável

O conceito de desenvolvimento é utilizado em diversos contextos, passando por várias transformações ao longo do tempo, entre elas a associação a vários adjetivos tais como: social, humano, sustentável, local, entre outros. O desenvolvimento local tem-se mostrado uma tendência mundial e é tema de discussão em diversos países (Kronemberger, 2011), para se tentar contrariar a indesejável degradação local.

Como foi dito anteriormente, o tema da sustentabilidade vai além da gestão dos recursos naturais. Inclui questões referentes ao sofrimento das populações decorrentes de motivos socioambientais, devido a questões financeiras, raciais, étnicas e de género e prevê uma preocupação com os direitos das gerações futuras. Neste enquadramento, o papel da mulher é considerado por alguns autores (Rabhi, 2005, citado por Castanet, Diemer & Teulade, 2016) como relevante uma vez que representa um olhar crítico diante das origens sociais dos problemas ambientais que afetam, de forma não homogênea, os diferentes grupos e comunidades humanas (Lamim-Guedes, 2012), como é exemplo a comunidade de Porto Real, onde a cooperativa está sedeadada. As questões de identidade e género, em algumas sociedades, como é o caso da maioria dos países africanos, estabelecem papéis vincadamente diferenciados para o homem e para a mulher, processo segregativo e estigmatizado, levando a maioria das mulheres a acreditar que não tem importância no processo de desenvolvimento do seu grupo comunitário, ainda que nestes contextos a organização familiar e os papéis que estão associados à vida em família, possam não ser comparáveis com os modelos tradicionais das sociedades ocidentais, como teremos oportunidade de aprofundar no enquadramento teórico.

A Educação Ambiental constitui outro eixo que consideramos fundamental nos processos que associam o desenvolvimento de uma comunidade, das pessoas que dela fazem parte e da consideração das questões ambientais, oferecendo a possibilidade de diálogo entre atores sociais e políticos, já que deve ser vista como um instrumento fundamental para ajudar na alteração de valores, mentalidade e atitudes de modo a permitir uma consciencialização profunda e duradoura, na sociedade, sobre os problemas associados com as questões ambientais (Morgado & Leão, 2000).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, foca a inter-relação entre Educação Ambiental e sociedades sustentáveis, colocando a tónica na importância da Educação Ambiental ter a possibilidade de estimular a criação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si a relação de interdependência e diversidade o que convoca a ideia de ecocidadania, ou seja, “uma cidadania consciente dos estreitos laços que existem entre sociedade e natureza, uma cidadania crítica, competente, criativa e empenhada capaz e desejosa de participar nos debates públicos, na procura de soluções e na inovação ecossocial” (Sauvé, 2016, 144). Contudo, este registo requer responsabilidade individual e coletiva ao nível local, nacional e planetário (Fórum Internacional das ONGS, 1992). Importa referir que os problemas ambientais não são democráticos (Lamim-Guedes, 2010), uma vez que se constata a existência de situações de Injustiça ambiental, que se entende como um mecanismo pelo qual as sociedades em situação de desigualdade do ponto de vista económico e social, colocam o foco dos danos ambientais referentes ao desenvolvimento, nas populações de mais baixo rendimento, grupos étnicos discriminados, populações marginalizadas e vulneráveis, assim como as mulheres (Acseirad Mello & Bezerra 2009). As 11 mulheres que formaram a Cooperativa de Valorização de Resíduos da Ilha do Príncipe, espelham a importância do papel que a Educação Ambiental e a sustentabilidade podem ter, na minimização dos efeitos negativos associadas às questões de género, que por sua vez se refletem na melhoria da qualidade de vida das 11 famílias que lhes estão associadas, ao acesso à saúde, à educação dos seus filhos e à (trans)formação gradual dos hábitos da comunidade de Porto Real.

A criação de alternativas e soluções perante novos desafios reside na capacidade de se encontrarem formas eficazes de se evitar o “efeito bola de neve” de degradação local e, dessa forma, facilitar a implementação de projetos de intervenção local (Rigueiro, 2014) Neste movimento de transformação existem atores sociais significativos que dão sentido às práticas sociais locais, bem como, aos mecanismos de participação social.

O desenvolvimento local é, assim, um complexo processo que envolve a interação de fatores como desenvolvimento humano, criação de fonte de rendimento ou preservação ambiental, necessitando de um grande envolvimento das populações no que concerne à capacitação, para que possam dar o seu contributo em termos de inovação quando a atividade envolve a produção, contribuindo para uma profunda mudança pessoal e social. Desse modo, o “desenvolvimento é o movimento sinérgico que consegue estabelecer uma estabilidade dinâmica em um sistema complexo, no caso, uma coletividade humana. Crescimento é movimento. Mas movimento não pode ser reduzido a crescimento” (Franco, 2005, p.6).

Para promover o desenvolvimento local sustentável numa comunidade, é imprescindível que ocorra a mobilização do grupo que nela atua, envolvendo os fatores que podem contribuir para a sua evolução, em termos económicos, políticos e sociais. Quando as iniciativas necessárias ao desenvolvimento se aproximam mais do cidadão, começam a estar criadas as condições para que este possa participar e adquirir um poder decisivo com base no conhecimento da sua realidade, havendo maior facilidade para se identificarem os problemas (Kronemberger, 2011). Jara (1998) defende que o desenvolvimento local não reflete apenas os aspetos económicos e produtivos, mas depende essencialmente da estrutura de valores que definem a cultura organizacional, da informação e do empoderamento, enquanto desenvolvimento endógeno, ou seja, baseado no aproveitamento dos recursos, das oportunidades e das capacidades locais para, e de acordo com Kronemberger (2011), “fazer acontecer”. Os projetos de empreendedorismo social e local contribuem grandemente para o desenvolvimento local sustentável, mobilizando o potencial humano das comunidades locais, o potencial económico que se esconde atrás da riqueza dos recursos naturais e da riqueza do potencial humano, com o contributo da participação social e cívica, de uma forma organizada e estruturada.

3. Metodologia

A intenção subjacente a este artigo é a apresentação de uma investigação de cariz qualitativo que, através da metodologia do estudo de caso, procura clarificar os contributos desta Cooperativa para a resolução de um problema ambiental, para a promoção da literacia ambiental e sobretudo para o seu potencial educativo. A escolha da abordagem interpretativa está ligada à necessidade de dar voz aos participantes do estudo, numa perspetiva que é em si mesma metodológica e epistemológica, mas também ética.

Ludke e André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa: (1) visa a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatiza a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; (3) retrata a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permite generalizações naturalistas; (6) procura representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social; e (7) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Neste sentido, a investigação empírica que se apresenta analisa um fenómeno contemporâneo, dentro de um contexto da vida real, ou seja, perceber em que medida os atores sociais envolvidos na criação da Cooperativa de Valorização de Resíduos compreendem as suas potencialidades, não apenas como recurso económico ou como resposta a um problema ambiental concreto, mas também como uma organização capaz de contribuir para a educação e sensibilização ambiental da comunidade escolar da Ilha do Príncipe.

Dada a natureza dos dados e da compreensão em profundidade e extensão que deles se requer, o estudo insere-se num paradigma qualitativo.

O paradigma qualitativo permite a valorização da essência do ser humano e do dinamismo que as interações sociais comportam. Valoriza a diferença, a particularidade, a riqueza da subjetividade humana, a multiplicidade das intenções e a interioridade do pensamento, permitindo a compreensão dos sujeitos e a riqueza da sua pluralidade e diversidade (Máximo-Esteves, 2008). Um outro aspeto que importa realçar é que a análise qualitativa “es un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados” (Gómez & Martín 2009, p. 63).

Neste sentido, a abordagem metodológica, com recurso ao estudo de caso, permite constituir a comunidade como o caso em estudo e, para o efeito, foram considerados diferentes informantes que foram convidados a participar no estudo. A sua participação decorreu do reconhecimento da importância de gerar conhecimento sistemático acerca da cooperativa e da sua relevância, presente e perspetivada no futuro, na comunidade. Assim, constituiu-se um grupo de participantes diverso que incluí pessoas que tiveram papéis distintos na organização, dinamização e apoio desta cooperativa na comunidade. No quadro 1 elencam-se os participantes e a técnica de recolha de dados utilizada, a saber: entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo focal.

Quadro 1. Participantes e técnicas de recolha de dados

Participantes	Técnica de recolha de dados	n.º	Código
"Primeira" responsável pelo projeto	Entrevista individual	1	E
Responsável político	Entrevista individual	1	PC
Responsável pela cooperativa	Entrevista individual	1	B
Restantes trabalhadoras da cooperativa	Focus grup (grupo focal)	10	FG1a FG10

Foram considerados os participantes elencados com o intuito de: (1) representar os diversos atores sociais envolvidos; (2) explicitar os diferentes níveis de decisão, (3) perceber as dinâmicas de poder entre os atores envolvidos, (4) perceber o contributo direto de cada um dos participantes na cooperativa. A escolha deste grupo de participantes permite a identificação e triangulação de perspetivas complementares sobre o papel desempenhado por este tipo de organizações na própria comunidade e na perspetiva que cada um destes atores sociais tem sobre as necessidades e oportunidades de promover a educação ambiental através dos recursos da comunidade, envolvendo as pessoas na construção de uma cultura respeitadora do ambiente e socialmente comprometida com a educação para a transformação social.

Todos os participantes concordaram em participar na investigação depois de explicitados os seus objetivos, o âmbito em que seriam divulgados os resultados assim como a forma como são identificados (de forma a manter o anonimato possível). As entrevistas semiestruturadas foram feitas a partir de um guião construído tendo como referência os objetivos de uma investigação mais vasta sobre a cooperativa, no qual foram considerados diversos blocos de questões com diversas questões abertas inspiradas na revisão da literatura e na análise documental de diversa documentação do projeto em análise. O presente artigo foca-se no bloco de questões relativo à potencialidade da cooperativa de Valorização de Resíduos no domínio da educação ambiental e, mais especificamente, da população em idade escolar.

Os dados recolhidos através das entrevistas (individuais e em grupo focal) foram transcritos para se proceder a uma análise de conteúdo, seguiu-se um processo de categorização, que deu origem à definição de categorias e subcategorias *a posteriori* que materializaram a lógica de organização das respetivas unidades de registo, oriundas dos discursos dos participantes, no sentido de permitir a sua análise sistemática.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Através da análise dos dados recolhidos, no que concerne ao potencial educativo da cooperativa de valorização de resíduos da Ilha do Príncipe, foram constituídas três categorias, a saber: i) constatação de ausência de ligação às escolas; ii) necessidade de sensibilização ambiental da comunidade; e iii) estratégias para a desenvolver;

Relativamente à primeira categoria constatou-se que até ao momento da recolha de dados, nenhuma escola tinha ainda visitado as instalações da cooperativa, não existindo qualquer envolvimento entre as duas instituições. O motivo desta ausência terá a ver com a falta de motivação e divulgação referidas pelas trabalhadoras da cooperativa e também pela falta de iniciativa tal como demonstra as transcrições que se seguem:

FG1, FG2, FG3, FG4, FG5: "Não, nunca tivemos nenhuma visita de escolas aqui" (em coro).

FG3: "Não [fazem visitas]"

A segunda categoria que emergiu dos dados (necessidade de sensibilização ambiental da comunidade) foi dividida em duas subcategorias, uma respeitante à perceção da necessidade de sensibilizar a comunidade escolar, designadamente professores e estudantes, e outra relativa à necessidade de sensibilizar a comunidade em geral.

Relativamente às escolas, verifica-se que tanto as mulheres trabalhadoras como os outros informantes reconhecem esta necessidade, como se ilustra de seguida:

FG4: “Há coisas que o professor pode fazer sem ter que pedir autorização e não faz...eu se fosse professora fazia assim”

FG1: “Lá na escola tem contentor para crianças porem lixo, então vinha aqui ver o que acontecia às garrafas que separavam na escola...”

FG5: “Falta de interesse, falta de divulgação, professor (...) precisa de formação”

PE2: “... poucos professores têm iniciativa para envolverem os alunos nessas coisas...”

FG5: “Quando estão a falar de meio ambiente e de garrafa, podiam vir aqui para ver”

PE2: “...elas próprias também têm que ter a iniciativa para trabalharem e envolverem as escolas. Os dois estão a falhar”

PE1: “mais campanha de sensibilização... nas escolas [para ajudar a resolver os problemas ambientais da ilha].

E, ainda que com menos expressão, a subcategoria relativa à necessidade de sensibilizar a comunidade no geral está visível no discurso que se transcreve:

PE1: “mais campanha de sensibilização [para ajudar a resolver os problemas ambientais da ilha] só o nosso trabalho não é suficiente porque nós temos pessoas que quando bebem uma bebida, preferem jogar a garrafa no chão do que no caixote”

A análise do discurso das senhoras que trabalham na cooperativa permite observar que têm noção do potencial educativo que a mesma representa para os alunos das escolas e da necessidade de reforçar as oportunidades de educação ambiental da comunidade.

Por fim, salienta-se a terceira categoria - estratégias a desenvolver – que se manifesta nas seguintes transcrições:

FG5: “...precisa de divulgar mais...”

PE2: “...se as senhoras não se apropriam do projeto e não sabem o valor que ele...”

PE2: “...e pensar numa forma de divulgar o seu trabalho...”

A apropriação e divulgação do projeto por parte das senhoras que trabalham na cooperativa, será fundamental para desempenharem o seu compromisso social com as escolas, cativando-as e envolvendo-as, vincando o seu potencial educativo em matéria de sensibilização ambiental, que deveria ser operacionalizado com as visitas dos professores e alunos às instalações, onde o vidro é transformado. As ideias que acabamos de expressar estão espelhadas nas transcrições que se seguem:

Considerando a interceção dos resultados salienta-se que a divulgação do trabalho, tal como refere PE2 é importante. Contudo, a postura das escolas também terá de ser flexível e aberta para poderem cooperar com os projetos comunitários, uma vez que o sucesso dependerá da entrega das instituições envolvidas partindo do princípio que “as escolas podem ensinar e ser ensinadas” (Gómez et al, 2007, p.245).

Sabe-se o quão profícuo é para os alunos a aprendizagem fora de portas e neste caso concreto. Referimo-nos a aprendizagens que podem ditar a qualidade de vida e de sobrevivência dos habitantes da Ilha. Talvez a cooperativa deva “...cativar as escolas para irem visitar, para as escolas também terem interesse...” PE2, uma vez que e como refere novamente PE2,

PE2: “elas têm uma parte social que é fornecer este conhecimento às escolas e elas ainda não chegaram a esta fase”

PE2: “tem a ver com o que eu disse anteriormente sobre a apropriação do projeto, se as senhoras não se apropriam do projeto e não sabem o valor que ele representa, tanto em termos financeiros como ambientais e ter uma regra de trabalho, e pensar numa forma de divulgar o seu trabalho e cativar as escolas para irem visitar para as escolas também terem interesse...”

PE2: “Elas é que trabalham lá no dia-a-dia. Sabem qual é o tipo de trabalho. Têm a noção que estão a recolher resíduos e a transformar, em linguagem simples, elas conseguem transmitir esses valores [às crianças e professores]”

PE2: “[Ainda que tenham uma escolaridade baixa] conseguem, conseguem [fazer passar a mensagem]. Qualquer um percebe o que elas estão a fazer desde que se apropriem de todo esse valor que tem este projeto.

Parece-nos que a apropriação do projeto, por parte das senhoras, será a chave do sucesso para que as escolas se aproximem da cooperativa e haja uma partilha efetiva de saberes. Acreditamos também que o envolvimento de todos os professores será fundamental para que se crie uma simbiose entre as duas partes e os alunos possam, presencialmente, ver a continuidade do trabalho que iniciam nas escolas e a importância da reciclagem das garrafas de vidro, atribuindo-lhe a devida importância.

O intercâmbio de conhecimento dos diferentes intervenientes poderá proporcionar propostas de atividades de caráter pedagógico e social, procurando que a educação se envolva diretamente com a realidade da comunidade, ao mesmo tempo que a escola deverá alargar os seus processos educativos ao meio social, fazendo parte integrante da estrutura de serviços sociais e culturais (Fessas-Emmanouil, 1978). Isto implica uma mudança de paradigma, ao substituir-se o conceito central do ato educativo baseado na transmissão de conhecimentos, colocando a tónica na importância da reflexão sobre as temáticas atuais e reais de cada sociedade, na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento imprescindível para alavancar novas atitudes e relações que estruturam as sociedades, tal como referem os trabalhos de (Loureiro, 2012).

5. Considerações finais

O presente trabalho constitui um pequeno contributo para a divulgação de um projeto que articula a tentativa de dar resposta a um problema ambiental, no caso a gestão de resíduos, e que simultaneamente poderá ser um laboratório vivo de experiências de aprendizagem, se articulado com as escolas e a comunidade educativa, melhorando o sistema educativo no que diz respeito à situação de muitos países em desenvolvimento.

Do ponto de vista da educação ambiental salientamos a relevância de divulgar projetos que se fundamentam em lógicas não tradicionais de resolução das questões dos resíduos, destacando que é possível aliar as preocupações ambientais com ganhos educativos, sociais e económicos que revertem diretamente para a população, que melhoram as suas condições de vida e que contribuem de forma significativa para a capacitação e valorização das pessoas e dos territórios.

Parece-nos que com o potencial educativo que a cooperativa possui, poderá contribuir para a formação de alunos mais solidários, democráticos e capazes de desenvolverem um espírito de interajuda. A cooperativa poderá contribuir para um papel importantes na construção de um tipo de convivência social, onde a democratização das oportunidades seja acompanhada da democratização dos resultados obtidos pelas comunidades.

A convivência, o respeito mútuo, a solidariedade, a promoção da justiça social, a igualdade, a autonomia, a cooperação e a realização de objetivos comuns, poderão ser valores que em contexto insular, num território tão pequeno como é o caso da Ilha do Príncipe, poderá ter resultados muito positivos numa perspetiva de cidadania e empreendedorismo, perspetivando-se a ajuda do próximo e da comunidade.

6. Referências

- Acseirad, H., Mello, C. C. A. & Bezerra, G.N. (2009). *O que é Justiça Ambiental?* Garamond.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidade*. (10º ed.). UNIEUROP.
- Caride, J. (2001); *La educación ambiental en el desarrollo humano: horizontes para la sustentabilidad ecológica y la responsabilidad social*. Centro Nacional de Educación Ambiental. Universidad de Santiago de Compostela, España
- Castanet, G., Diemer, A., & Teulade, J. (2016). A educação para o desenvolvimento sustentável, na sobriedade feliz da quinta do centro les Amanins: o grande projeto de Pierre Rabhi. In A. Diemer, e C. Marquat (Org.) *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias* (pp. 419-439). Edições Piaget.
- Chetouani, L. (2016). Conceptualização da noção de “desenvolvimento sustentável” no contexto da EDS: uma questão de vocabulário. In A. Diemer, e C. Marquat (Org.) *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias* (pp. 37-61). Edições Piaget.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). (1988). *Nosso futuro comum*. Fundação Getulio Vargas.
- Fessas-Emmanouil, H. D. (1978). La cuestión de la integración de los servicios educativos y comunitários. *Perspetivas*. Vol. VIII, n.4.
- Fórum Internacional das ONGS. (1992). *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro: Consultado em 18 novembro 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>
- Franco, A. (2005). *Pobreza e Desenvolvimento Local*. Consultada em <https://pt.scribd.com/document/223298477/Franco-Augusto-Pobreza-e-Desenvolvimento-Local-pdf>, dia 20 de março de 2018.
- Gómez, J. A. C., Pereira de Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições, Lda.
- Gómez, M., & Martín, P. (2009). Herramientas Conceptuales y Analíticas en las Metodologías de Investigación. El Análisis Cualitativo. In S. Salazar, & M. Gómez (Coords.). *Investigación y Formación. Teoría y Práctica De La Investigación Educativa En La Formación De Educadores*. Vol. I. (pp. 61-94). Universidad Salamanca. AECl.
- Jara, C. J. (1998). *A sustentabilidade do desenvolvimento local*. Secretaria de Planejamento do Estado de Pernambuco.
- Kronemberger, D. (2011). *Desenvolvimento local sustentável: uma abordagem prática*. Editora Senac.
- Lamim-Guedes, V. (2010). *A importância da justiça ambiental frente à injustiça da crise ambiental*. *Boletim Diário Ecodebate*. Disponível em <http://www.ecodebate.com.br/2010/01/27/a-importancia-da-justica-ambiental-frenteainjustica-da-crise-ambiental-artigo-de-valdir-lamim-guedes/>
- Lamim-Guedes, V. (2012). *Consciência negra, justiça ambiental e sustentabilidade*. *Sustentabilidade em Debate*, v. 3, 223-238.
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez editora.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU.
- Marques, S. J. (2012). Perspetivas antropocêntricas e ecocêntricas da estética ambiental: contributos para a sustentabilidade. *Philosophica*, 40, 43-56.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, F., & Leão, R. P. F. (2000). *Educação Ambiental. Para um ensino interdisciplinar e experimental da Educação Ambiental*. Plátano Edições Técnicas.
- Rigueiro, I. C. (2014). *Desenvolvimento Local Sustentável: Uma abordagem à sustentabilidade dos Projetos de Empreendedorismo Social*. Coimbra. Tese de mestrado não publicada.
- Sauvé, L. (2016). Quais os fundamentos de uma educação para a cidadania? Desenvolvimento sustentável e “viver bem”: propostas contrastadas. In *Educação para o desenvolvimento sustentável: desafios e controvérsias*, editado por Arnaud Diemer e Christel Marquat, (pp. 129-147). Edições Piaget.
- Silva, M. (2008). Globalização, pobreza e género. In F. Henriques (Coord.) *Género, Diversidade e Cidadania* (pp. 119-129). Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS-UE.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- UNESCO (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável. 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*.

Educação Popular: Gênero, Expressão Fotográfica e Reforma Agrária no Rio de Janeiro

Juliana Soares Dionísio¹, Leandro de Souza Silva² e Paulo Pires de Queiroz³

¹ Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão - Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Brasil | julianasdq@id.uff.br; jujulianadionisio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6954-8301>

² Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão - Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Brasil | Departamento de Artes Visuais, Colégio Pedro II, Brasil | souzaleandro@id.uff.br | <http://orcid.org/0000-0002-6140-9681>

³ Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, Brasil | ppqueiroz@yahoo.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-0609-6424>

Resumo: Introdução. A educação popular, em sua práxis inclusiva e contra-hegemônica, propõe constante reflexão a respeito dos aspectos políticos, sociais e culturais de suas e seus protagonistas. A essa abordagem somam-se diversos temas que, em suas visualidades, nos ensinam sobre os modos de ver camponês. A partir de inquietações sobre os modos como camponeses/as expressam visualmente a feminilidade e a masculinidade, intuímos investigar: **De que modo a expressão fotográfica pode contribuir para o debate de gênero, no contexto da educação popular em um assentamento de reforma agrária no Rio de Janeiro? Objetivo.** Avaliar a contribuição da linguagem fotográfica na promoção de uma educação popular em gênero no âmbito do assentamento. **Método.** A proposta foi desenvolvida através do método de pesquisa participativo. **Resultados.** A análise dos dados indicou a incidência das questões de gênero na vida dos/as participantes, além de apontar a utilização da fotografia como modo de expressão no cotidiano dos/as participantes. **Conclusões.** A pesquisa apontou que a expressão fotográfica pode auxiliar à promoção de discussões acerca das questões de gênero. Para além, pode auxiliar na expressão de visualidades e reflexão em espaços promotores da educação popular e inclusiva, pautados no acolhimento da diversidade em suas multiformes facetas.

Palavras-chave: Educação Popular; Gênero; Fotografia; Assentamento; Reforma Agrária.

Popular Education: Gender, Photographic Expression and Agrarian Reform in Rio de Janeiro

Abstract: Introduction. Popular education, in its inclusive and anti-hegemonic praxis, proposes constant reflection on the political, social and cultural aspects of its and its protagonists. In addition to this approach, there are several themes that, in their visualities, teach us about the ways of seeing peasants. Based on concerns about the ways in which peasants visually express femininity and masculinity, we intend to investigate: **How photographic expression can contribute to the gender debate, in the context of popular education in an agrarian reform settlement in Rio de Janeiro? Objective.** Evaluate the contribution of photographic language to the promotion of popular education in gender within the settlement. **Method.** The proposal was developed using the participatory research method. **Results.** The analysis of the data indicated the incidence of gender issues in the lives of the participants, in addition to pointing out the use of photography as a way of expression in the daily lives of the participants. **Conclusions.** Photographic expression can help promote discussions about gender issues. In addition, it can assist in the expression of visualities and reflection in spaces that promote popular and inclusive education, based on welcoming diversity in its many facets.

Keywords: Popular Education; Genre; Photography; Settlement; Land Reform.

¹ Bacharel em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense (2015). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (2018). Mestre em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (2020). Doutoranda em Ciências, Tecnologia e Inclusão- PGCTIn- Universidade Federal Fluminense.

² Graduado em Artes Visuais (Licenciatura Plena) pela Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO (2008). Especializado em Ensino da Arte pela Universidade Veiga de Almeida - UVA (2011). Mestre em Artes pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2015). Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão- PGCTIn- Universidade Federal Fluminense.

³ Doutor em Filosofia e Humanidades - Columbia Pacific University (1997). Professor e Pesquisador Adjunto da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador no Programa de Mestrado e Doutorado EBS - Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Tem experiência significativa na área de Ensino e atualmente trabalha com pesquisa nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Saúde nos âmbitos da Graduação e da Pós-Graduação.

1. Introdução

A proposta deste artigo parte da vivência de um dos pesquisadores em um assentamento de reforma agrária na região norte do estado do Rio de Janeiro. Esse trabalho está situado na intersecção de temas de relevância no cotidiano camponês: Expressão Fotográfica, Gênero e Educação Popular. Nesses termos configuramos a pesquisa.

Em constante movimento, as ações culturais oriundas do campo nos ensinam sobre experiências, histórias, memórias e modos de ver que transbordam a concepção e a narrativa hegemônica a respeito de pessoas que vivem fora do contexto das grandes cidades. Esse fato se estabelece na contramão do olhar construído no imaginário social na primeira metade do século XX, cuja visão urbanocêntrica enquadra a vida das pessoas que residem fora das megalópoles como atrasada e inferior, ou ainda, como o “homem da enxada” e da “mulher da cozinha/cuidadora dos filhos”, olhar que reforça estereótipos excludentes e limitados.

Através da vivência no campo de pesquisa, conhecemos o coletivo de mulheres do assentamento. Esse grupo se reunia periodicamente para pensar propostas de preparo, divulgação e venda de produtos artesanais, estéticos e medicinais oriundos da terra e produzidos no próprio local. Além disso, discutiam limites, questões e dificuldades relativas à vida cotidiana das mulheres. Diante da vivência em artes e das questões de gênero manifestas, é que apresentamos a questão de partida desse trabalho: **De que modo a expressão fotográfica pode contribuir para o debate de gênero, no contexto da educação popular, em um assentamento de reforma agrária no norte fluminense?** É importante ressaltar que a fotografia, não apenas enquanto técnica, mas como linguagem, pode atuar como veículo expressivo do imaginário social, tal qual suas questões visuais subjetivas. E, em suas aproximações e diálogos com a Educação Popular, se torna um campo apropriado, de crítica e reflexão das desigualdades de gênero.

Desse modo, o artigo propõe avaliar a contribuição da linguagem fotográfica na promoção de uma educação popular em gênero no âmbito do assentamento de reforma agrária situado na região norte fluminense. Em específico, objetiva: (1) Identificar percepções de atores e ‘atrizes’ do assentamento sobre questões de gênero, expressão fotográfica e educação popular; (2) Empreender Oficina Pedagógica de Criação Visual acerca de gênero, fotografia e educação popular; (3) Analisar os achados obtidos; (4) Criar exposição virtual fixa em mídia social, a partir das imagens fotográficas produzidas pelas participantes das oficinas pedagógicas. Portanto, elencamos alguns estudos fundamentais para o desenvolvimento de nosso percurso teórico-metodológico para a estruturação do texto.

1.1 Gênero, Expressão Fotográfica e Educação Popular

A expressão fotográfica documenta visualmente proximidades e distâncias sociais e culturais, presentes ou ausentes na imagem. Em diferentes épocas, a imagem produzida diz quem a mulher e o homem são. O que emerge da superfície da imagem fotográfica, seus recortes da vida cotidiana, da sociedade e seus saberes, contém os estranhamentos e aproximações que inauguram novos olhares sobre as pessoas e lugares no/do mundo. À luz do amplo conceito de visualidade, como um campo de batalha que converge ideias, informações e imagens (Mirzoeff, 2016), a Fotografia compõe esse conjunto de formas de ver o mundo, possibilitando sua compreensão através das criações.

O conceito desse campo de conhecimento e conjunto de práticas pedagógicas compreende as visualidades e suas relações com as realidades, permite situar questões, instituir problemáticas e vislumbrar possibilidades de compreensão de processos visuais (Dias, 2011). Nessa direção, José de Souza Martins (2016) afirma que “isto nos permitiria desenvolver interpretações sociológicas estruturais por meio da fotografia, ao expor, através da imagem, o que é próprio e explicativo de cada sociedade” (Martins, 2016, p. 25).

Nesse sentido, compreendemos que as representações de gênero possam ser retratadas através da fotografia, externando estereótipos sociológicos e fomentando discussões e reflexões acerca da temática. Por compreendermos que os seres humanos desenvolveram inúmeras formas de expressar seus sentimentos, crenças e visões de mundo, entendemos que a fotografia é um importante mecanismo de expressão.

No que tange às desigualdades sociais de gênero, homens e mulheres encontram direitos e deveres díspares na sociedade, que são atrelados e justificados em uma diferença sexual biológica, que é ao mesmo tempo complementar. Cada sexo desempenha um papel que lhe é “estabelecido biologicamente” e dessa relação, toda a engrenagem social depende. Apenas a partir da década de 1960, com avanço de estudos feministas, surge o conceito de gênero, que atribui as desigualdades entre os sexos à uma construção social. Cabe ressaltar, que ao considerar a esfera social, o conceito não nega as características biológicas dos sexos, mas considera “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22).

Elaborar mecanismos de reprodução das desigualdades sociais é quase ou mais importante do que adquirir lucro (Althusser, 1985). Através de aparelhos ideológicos, uma sociedade, um estado, é capaz de criar bases para sua subsistência. Instituições como escola, igreja, família, espaços sociais exercem um papel primordial nesse contexto: perpetuar a ideologia da classe dominante. Esses mecanismos de reprodução das desigualdades sociais perpetuam, através de uma força invisível, suave e quase imperceptível, uma “extraordinariamente ordinária relação social” (Bourdieu, 2017, p. 12). Contudo, e a despeito dessa lógica, a educação preserva sua capacidade emancipatória ao desenvolver atores críticos do tecido social (Queiroz, 2018). Nesse sentido, se faz tão necessária a criação de mecanismos educacionais que fomentem discussões e reflexões das desigualdades de gênero. Contribuindo assim, com a desconstrução arquetípica da feminilidade e da masculinidade, ocorrendo com uma sociedade mais justa e equânime.

No intuito de possibilitar que as participantes da pesquisa manifestem, através da fotografia, suas reflexões e compreensões acerca da construção social de gênero e das implicações dela em suas vidas privadas, nesse estudo avançaremos na direção da construção de espaços de educação popular que procurem promover discussões profícuas acerca da temática. Não é nosso intuito determinar que nessa proposta estejam soluções engessadas ou definitivas para a questão. Reconhecemos as incontáveis adversidades e especificidades que cada contexto social de educação formal e não formal enfrenta. Contudo, evocamos a capacidade dialógica e libertária da educação popular (Brandão & Fagundes, 2016) e suas potencialidades enquanto mecanismo de reflexão sobre as estruturas e os processos sociais. Deste modo, elaboramos a proposta desse trabalho, intuindo a promoção de discussões sobre visualidades, inclusão e emancipação, estimulando a construção de relações de gênero mais equânimes e plurais, que consequentemente, contribuirão com a promoção de uma sociedade mais justa.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Avaliar a contribuição da linguagem fotográfica na promoção de uma educação popular em gênero no âmbito de um assentamento de reforma agrária situado na região norte do estado do Rio de Janeiro.

2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar percepções de atores/atrizes do assentamento sobre questões de gênero, expressão fotográfica e educação popular;
2. Empreender Oficina Pedagógica de Criação Visual acerca de gênero, expressão fotográfica e Educação Popular;

3. Analisar os achados obtidos;
4. Criar exposição virtual fixa em mídia social, a partir das imagens fotográficas produzidas pelas participantes nas oficinas pedagógicas.

3. Metodologia

3.1.1 Natureza da Pesquisa

Optamos por uma abordagem qualitativa em nossa investigação, por enxergarmos a necessidade de um aprofundamento na realidade vivenciada pelos atores do campo. Por considerar o mundo dos significados das ações e relações humanas, que não podem ser percebidos ou captados por equações, médias e estatísticas (Minayo, 1993), é que dispomos dessa alternativa.

3.1.2 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi empreendida através de uma metodologia participativa de coleta e análise dos dados, de convergências teórico-práticas, em um coletivo de mulheres integrado a um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na região norte do estado do Rio de Janeiro. Nesse método, o saber é produzido com a participação direta dos atores do campo, por compreender que projetos de pesquisa e de extensão são construções sociais de conhecimento (Thiollent, 1984, 2018).

3.1.3 Projeto de Assentamento de Reforma Agrária no Estado do Rio de Janeiro

O projeto de assentamento de reforma agrária no estado do Rio de Janeiro se estabelece à margem do Rio Paraíba do Sul e no contexto político da reforma agrária na região Norte Fluminense. Como Alentejano (2011) explica, desde meados dos anos 1990 essa região foi o principal palco da luta pela terra e área onde ocorreu o maior número de ocupações e desapropriações de terra em virtude da crise do setor sucroalcooleiro, que acarretou a falência de dezenas de usinas de álcool e açúcar.

Devido à crise, o reduto tradicional de exploração desses recursos e da força de trabalho sofreu transformações que redesenharam as formas de organização social e modelos alternativos de viver na/da terra. Como fruto desse processo, assentamentos foram criados a partir da divisão das terras, consolidada em 1998 por meio da desapropriação e implementação do Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), que envolveu os sujeitos assentados, pesquisadores e agentes técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Atualmente, segundo o órgão, 506 famílias vivem em lotes organizados em núcleos. Mais próximo do centro urbano do município de Campos dos Goytacazes – RJ, fica o Zumbi 1, até seguir mais ao norte, onde se localiza o Zumbi 5, que atravessa os limites do município até São Francisco de Itabapoana, município este, próximo ao limite do estado do Espírito Santo.

3.1.4 Atores e ‘Atrizes’ da Pesquisa

Atuaram nessa investigação nove participantes de um coletivo de mulheres de um assentamento localizado no Rio de Janeiro. A inclusão da categoria ‘atrizes’ é uma opção das/os autoras/es do artigo por reconhecerem que este termo insere uma proposta adequada ao debate de gênero. A seleção do grupo se deu pela vivência prévia básica com expressões artísticas no coletivo.

Buscamos identificar as leituras das participantes acerca da vivência das questões de gênero, da expressão fotográfica e da Educação Popular. Apenas duas das participantes não residiam mais no assentamento, contudo, permaneciam em contato direto, compartilhando vivências e contribuindo com o grupo. Em sua totalidade, as participantes do coletivo concordaram com a participação na pesquisa. Estendemos o convite para homens que possuíam relação direta com elas, entretanto até o momento, não tivemos retorno deles.

Tabela 1. Caracterização das participantes.

Participantes da pesquisa	Sexo	Idade	Cor	Reside com quantas pessoas	Responsável pela renda familiar	Formação
Okoye	Feminino	+30	Preta	02	A própria	Pós-graduação
Vixen	Feminino	+30	Preta	03	A própria e cônjuge	Fundamental Incompleto
Iron	Feminino	Entre 25 e 30	Preta	01	A própria	Ensino Médio
Riri	Feminino	+30	Preta	Mora sozinha	A própria	Pós-graduação
Nakia	Feminino	Entre 25 e 30	Parda	03	Cônjuge	Ensino Médio
Nubia	Feminino	+30	Parda	02	Cônjuge	Fundamental Incompleto
Storm	Feminino	+30	Preta	+03	A própria e cônjuge	Superior
Monica	Feminino	+30	Preta	+03	A própria	Superior
Fatality	Feminino	Entre 10 e 15	Preta	+03	Pai	Fundamental completo

Conforme o quadro acima, as participantes da pesquisa possuíam idade superior a 30 anos, majoritariamente pretas. Residindo com famílias de tamanhos diversos, em sua maioria, contribuem diretamente com a manutenção econômica do núcleo familiar. As participantes possuíam formação escolar variada. Essas informações foram coletadas através de um questionário misto virtual da plataforma Google. Este foi subdividido em três blocos de perguntas assentados sobre os conceitos da investigação: Educação Rural; Gênero e Expressão Fotográfica. Cada bloco contou com cinco perguntas, que alternavam entre questões fechadas e abertas. Devido às impossibilidades de aproximação presencial ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), optamos pela utilização de ferramentas remotas.

Todas concordaram em participar da investigação de forma voluntária, contribuindo com suas experiências e vivências para o desenvolvimento do trabalho. As normas e parâmetros éticos para a realização de pesquisa com seres humanos foram observadas e respeitadas durante todo o processo investigativo.

3.1.5 Estratégia Metodológica

A estratégia metodológica foi subdividida em três etapas considerando o alcance dos objetivos da investigação. São elas:

1. Fase Diagnóstica – Composta da aplicação de questionário com questões mistas, com o intuito de verificar o conhecimento dos atores do campo sobre os conceitos pilares da investigação, a saber: Educação Rural; Gênero e Expressão Fotográfica.

2. Fase Interventora – Com base na análise dos dados recolhidos na primeira etapa, seguiremos à realização da Oficina Pedagógica de Criação Visual, intuindo a construção do conhecimento aplicado às situações da vida cotidiana no assentamento por meio da linguagem fotográfica.

3. Fase Avaliativa – Nessa etapa será aplicado novo questionário misto para auferir os resultados da fase dois.

Além disso, serão coletados dados documentais que regulam as relações - leis externas e regimentos internos que regulamentam as relações interpessoais, documentos fotográficos produzidos durante as oficinas e o registro em diário de campo.

Para análise dos dados, faremos uso do instrumento metodológico Triangulação de Dados (Triviños, 1987). Este, possibilita uma convergência teórico-prática que permite ao/à pesquisador/a ampliar o universo de informações que cercam o objeto estudado. Este instrumento é constituído por uma divisão de interesses em três fases: (1) Processos e produtos centrados no sujeito; (2) Elementos desenvolvidos pelo meio do sujeito e que incidem sobre o desenvolvimento comunitário; (3) Processos e produtos originados pela estrutura macro-social no qual o campo se insere. Apresentaremos a seguir, os objetivos da investigação. Os objetivos específicos foram pensados de modo a tornar possível o alcance do objetivo geral, possibilitando assim, o encontro de respostas à questão de partida do trabalho.

4. Conclusões

Na busca do alcance de nosso primeiro objetivo específico, a saber: Identificar percepções de atores/atrizes do assentamento sobre questões de gênero, expressão fotográfica e educação popular, estabelecemos a primeira etapa deste trabalho. Optamos pela utilização de um questionário de perguntas mistas online, o que nos permitiu identificar as percepções dos atores e atrizes do campo acerca dos conceitos pilares desse trabalho.

As respostas colhidas apontaram para a incidência das questões de gênero sobre as vidas das participantes ou de pessoas próximas, as quais apontaram para modos de vida socialmente construídos e determinados para homens e mulheres. Questões como a soma das atividades domésticas, sustento material e emocional da família se destacaram entre as respostas das participantes. Traçando uma correlação direta à feminilidade estabelecida, onde “biologicamente”, as mulheres estariam mais aptas às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos. Com relação à ausência da participação dos homens próximos às participantes na pesquisa, podemos refletir acerca da construção do papel social masculino, onde a expressão de sentimentos, a proposta de diálogo e a produção artística estão vinculadas apenas ao feminino.

As respostas ressaltaram ainda que, a presença de recursos tecnológicos no cotidiano, amplia os significados da linguagem fotográfica, como meio expressivo de ideias e registro de concepções de vida e de mundo. O que colocamos em questão é o fato de que a técnica, como meio instrumental e social, realiza e cria a vida e os espaços. Assim, como a fotografia evidencia o que é próprio de cada sociedade, pudemos discutir e refletir a respeito de estruturas sociais que estão dadas.

Por fim, identificamos entre as respostas que a educação é encarada por todas as participantes como instrumento de mudança. Como afirma Queiroz (2018), a educação preserva em sua gênese a capacidade de construir atores críticos do tecido social. Pessoas capazes de refletir e repensar suas ações na busca por conceber uma sociedade mais equânime, onde a diversidade seja acolhida e não apenas celebrada, de modo a produzir justiça social. Indissociavelmente relacionadas, cultura e educação popular sublinham as ações que evidenciam o protagonismo e o saberes das pessoas que compõem a pesquisa. Isto é, a expressão visual aqui proposta, ao visibilizar o ser mulher e homem camponês, acentuam as urgências do debate e a pertença política fomentadas pelos autores que dialogam com a perspectiva inclusiva da educação. Em um primeiro momento os dados coletados apontam que a fotografia, está presente no cotidiano de todas as participantes e é encarada como modo de expressão de sua visão de mundo. Esta, pode ser usada na problematização das desigualdades de gênero, externando através de imagens, as vivências das participantes.

Considerando o exposto, configuramos como nossa próxima etapa de trabalho, na busca por alcançar o segundo objetivo proposto, a elaboração de espaços de expressão estética, reflexão e diálogo.

Essa segunda etapa tornará possível a consecução de nossos terceiro e quarto objetivos específicos: analisar os achados obtidos nas dinâmicas propostas; criar exposição virtual fixa em mídia social, a partir das imagens fotográficas desenvolvidas pelas participantes. Após o cumprimento dessas etapas, será possível alcançar nosso objetivo geral, possibilitando o encontro de respostas à questão de partida desse trabalho. No contexto de uma educação emancipatória, que é o cerne da Educação Popular, pode contribuir com a reflexão, debate e proposição de mecanismos eficazes de combate às desigualdades fundamentadas nas diferenças de gênero e nos papéis sociais atribuídos a cada grupo. Por fim, ansiamos que a pesquisa contribua para discussões relevantes no campo, possibilitando elucubrações profícuas acerca dessas questões, tão presentes e significativas no cotidiano moderno.

Agradecimentos

Agradecemos às componentes do Coletivo de Mulheres do assentamento onde a pesquisa se desenvolveu, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, à Universidade Federal Fluminense – UFF e ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão – PGCTIn, por possibilitarem a realização dessa pesquisa. Agradecemos ainda, ao Congresso Íbero-americano de Investigação Qualitativa – CIAIQ- pelo fomento à divulgação científica propiciada na apresentação e publicação desse trabalho.

5. Referências

- Alentejano, P. R. (2011). O norte fluminense, a luta pela terra e a política de reforma agrária no estado do Rio de Janeiro. In: Pedlowski, M. A.; Oliveira, J. C. P.; Kury, K. A. Desconstruindo o latifúndio: a saga da reforma agrária no norte fluminense. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri.
- Althusser, L. (1985). Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Beauvoir, S. (1960a). O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Beauvoir, S. (1960b). O segundo sexo: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Bourdieu, P. A. (2017). Dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Best Bol.
- Brandão, C. R., & Fagundes, M. C. V. (2016). Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação, 61, 89-106. Curitiba: Educar em Revista.
- Dias, B. (2011). O I/mundo da Educação em Cultura Visual. Distrito Federal: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes.
- Martins, J. S. (2016). Sociologia da Fotografia e da Imagem. (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (1993). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.
- Mirzoeff, N. (2016a). O direito a olhar. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, 18 (4), 745-768, ISSN 1676-2592. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/articleview/8646472>
- Mirzoeff, N. (1999b). An introduction to visual culture. London and New York: Routledge.
- Queiroz, P. P. de. (2018). Pensando a inclusão no processo de escolarização de alunos com deficiência. In: QUEIROZ, P. P. de (Org.). Ensino, Saúde e Inclusão: Olhares e Reflexões. Rio de Janeiro: Autografia.
- Santos, M. (2008). Técnica, espaço e tempo: Globalização e Meio Técnico-científico. São Paulo: Edusp.
- Thiollent, M. (1984a). Anotações críticas sobre difusão de tecnologia e ideologia da modernização. In: Cadernos de Difusão de Tecnologia. 1 (1). Brasília: EMBRAPA.
- Thiollent, M. (2018b). Construção do conhecimento e metodologia da extensão. Revista Cronos, 3 (2). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>
- Triviños, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Política Estadual de Assistência Social: Análise de Dados a Partir do Censo SUAS

Cleide Josiane dos Santos Silva Ludwig¹, Eduardo Cidade Carnielli¹,
Clarissa da Silva de Paula², Gleny Terezinha Duro Guimarães¹, Ingrid
Rodrigues Aragonez² e Marlúbia Corrêa de Paula³

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Escola de Humanidades, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil | cleide.ludwig@acad.pucrs.br; cidadecarnielli@gmail.com; gleny@pucrs.br | <https://orcid.org/0000-0001-8180-1923>; <https://orcid.org/0000-0002-0228-5658>; <http://orcid.org/0000-0001-8942-6750>

² Secretaria do Trabalho e Assistência Social, Departamento Estadual de Assistência Social, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil | clarissadepaula85@gmail.com; ingridrdragonez@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3271-6199> | <https://orcid.org/0000-0001-9433-4535>

³ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas – DCET, Ilhéus, Bahia, Brasil | mcspaula@uesc.br | <https://orcid.org/0000-0002-3646-8700>

Resumo: Faz parte do Sistema Único de Assistência Social – SUAS a realização do diagnóstico sobre como está sendo ofertado e executado os serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, em todo o território brasileiro. A coleta de dados é realizada anualmente através de um Censo o que gera uma base de dados com inúmeras informações estatísticas. A finalidade é oportunizar o planejamento de futuras ações, por parte dos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Assistência Social a partir da realidade dos territórios atendidos. Na esfera estadual o setor responsável é o Departamento de Assistência Social do Rio Grande do Sul. Porém, essa base de dados não apresenta uma análise, dificultando aos gestores a interpretação das informações coletadas. Em consequência surge a pergunta investigativa: como é possível contribuir com a análise de algumas informações do Censo, que possam subsidiar as futuras ações do Departamento Estadual de Assistência Social? Realizamos um recorte investigativo com o objetivo de analisar a gestão do SUAS, a equipe técnica e os recursos financeiros destinados à Política de Assistência Social. Trata-se de um estudo com base no método dedutivo, cujo corpus foi constituído pelo Censo do Sistema Único de Assistência Social de 2016 e 2017. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise temática. Apresenta-se como resultados a importância da capacitação dos trabalhadores que realizam o preenchimento do Censo SUAS, em relação aos recursos que podem ou não, atender as demandas estaduais. O delineamento apontado nesta análise permite evidenciar para os anos futuros, a necessidade premente de reestruturar tanto o quadro de profissionais dessa área quanto do dimensionamento da necessidade de recursos humanos atuantes sobre um total de 497 municípios, representando atualmente o estado do RS bem como uma orientação sistemática para o preenchimento dos formulários que irão gerar os dados da realidade estadual.

Palavras-chave: Vigilância Socioassistencial; Política de Assistência Social; Sistema Único de Assistência Social.

State Social Assistance Policy: Data Analysis from the SUAS Census

Abstract: It is part of the Unified Social Assistance System - SUAS to carry out the diagnosis on how the services, programs, projects and socio-assistance benefits are being offered and executed, throughout the Brazilian territory. Data collection is carried out annually through a Census which generates a database with numerous statistical information. The purpose is to provide opportunities for the planning of future actions by the bodies responsible for implementing the National Social Assistance Policy based on the reality of the territories served. At the state level, the responsible sector is the Department of Social Assistance of Rio Grande do Sul. However, this database does not present an analysis, making it difficult for managers to interpret the information collected. As a result, the investigative question arises: how is it possible to contribute to the analysis of some information from the Census, which may subsidize the future actions of the State Department of Social Assistance? We carried out an investigative section in order to analyze the management of SUAS, the technical team and the financial resources allocated to the Social Assistance Policy. This is a study based on the deductive method, whose corpus was constituted by the Census of the Unified Social Assistance System of 2016 and 2017. The data were analyzed using the thematic analysis technique. The results show the importance of training workers who complete the SUAS Census, in relation to resources that may or may not meet state demands. The outline pointed out in this analysis allows to evidence for the future years, the urgent need to restructure both the staff of professionals in this area and the dimensioning of the need for human resources operating in a total of 497 municipalities, currently representing the state of RS as well as an orientation systematic way to fill in the forms that will generate the data of the state reality.

Keywords: Socio-assistance surveillance; Social Assistance Policy; Unified Social Assistance System.

1. Introdução

A gestão da Política Nacional de Assistência Social se operacionaliza por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No âmbito da gestão, os serviços socioassistenciais possuem como referência organizacional o tripé da vigilância socioassistencial, da proteção social, e da defesa social e institucional. A vigilância socioassistencial desempenha a função de diagnóstico territorial para prevenir riscos e vulnerabilidades sociais. A proteção social se constitui na provisão da segurança de sobrevivência, ou de rendimentos ou de autonomia, na segurança de convívio ou vivência familiar, e a segurança de acolhida. A defesa social e institucional se materializa através do acesso aos direitos socioassistenciais, estes compreendidos como direito ao atendimento digno; ao tempo reduzido para acessar a rede de serviços; direito à informação; direito do usuário ao protagonismo; à oferta qualificada de serviço e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, PNAS, 2004, p. 40).

A Vigilância Socioassistencial é incumbida de coletar e organizar dados, indicadores, informações e análises que auxiliam na implantação da Política de Assistência Social; assim como para a redução dos agravos, de maneira preventiva e proativa, fortalecendo a capacidade de proteção social e de defesa de direitos da referida política, adequando a oferta dos serviços às necessidades da população (BRASIL, Orientações Técnicas da Vigilância Socioassistencial, 2014, p. 7-9).

Entre os métodos de diagnóstico utilizados pela Vigilância Socioassistencial há o Censo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ferramenta de coleta anual, realizada por meio de questionários respondidos via aplicativos eletrônicos¹. Esses fazem referência aos equipamentos da rede socioassistencial, assim como os Órgãos Gestores e Conselhos de Assistência Social.

O Censo SUAS tem a finalidade de coletar informações sobre os padrões dos serviços, programas e projetos de assistência social, realizados no âmbito das unidades públicas e das entidades e organizações constantes no Cadastro Nacional do SUAS (CADSUAS), conforme dispõe o Decreto 7.334, de 19 de outubro de 2010. Nesse sentido, o SUAS possui uma carga expressiva de informações sobre a sua gestão, ofertas de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, catalogados por território e níveis de complexidade. Entender a necessidade de um monitoramento detalhado sobre as ações executadas e das diversas localidades que caracterizam os territórios é fundamental para elaborar um planejamento da política social, objetivando ações efetivas e que atendam às necessidades dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Essas importantes informações são oriundas da Vigilância Socioassistencial, a qual é incumbida de coletar e organizar dados, indicadores, informações e análises que auxiliam no monitoramento da Política de Assistência Social; assim como para a redução dos agravos, de maneira preventiva e proativa, fortalecendo a capacidade de proteção social e de defesa de direitos da referida política, adequando a oferta dos serviços às necessidades da população (BRASIL, Orientações Técnicas da Vigilância Socioassistencial, 2014, p. 7-9).

A seguir passamos a apresentar os resultados da análise dos dados do Censo SUAS 2016 e 2017 no que se refere à gestão do SUAS no âmbito estadual, a equipe técnica que integra a vigilância socioassistencial e os recursos financeiros destinados para a Política de Assistência Social.

2. Gestão do Suas no Âmbito Estadual

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004) a esfera estadual é encarregada de dar prestação direta como referência regional, ou pelo assessoramento técnico e financeiro na constituição de consórcios intermunicipais para execução dos serviços.

¹ O questionário do Censo SUAS é realizado anualmente pela Secretaria Especial de Desenvolvimento Social do Ministério da Cidadania, e está disponível no endereço: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/censosuas>.

A Norma Operacional Básica do SUAS – NOB/SUAS, de 2005, atualizada em 2012, discorre que, dentre as responsabilidades das gestões estaduais, há a prerrogativa de que se venha a “apoiar técnica e financeiramente os Municípios, na implantação e organização dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais” (NOB-SUAS, 2012, s/p).

Segundo os dados coletados dos Censos SUAS de 2016 e de 2017, a estrutura administrativa do estado, no caso, o Departamento Estadual de Assistência Social (DEAS), se vinculava a outras políticas setoriais, estando a pasta associada, em 2016, às políticas de Trabalho/Emprego e Segurança Alimentar. Já em 2017, as pastas de Saúde, Segurança Alimentar, Direitos Humanos, Trabalho e/ou Emprego integraram o conjunto da Secretaria.

Durante o período analisado, o Departamento Estadual de Assistência Social (DEAS) do Rio Grande do Sul pertencia à Secretaria Estadual de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Portanto, o departamento estava desassociado da Política de Saúde, a qual, tinha sua própria Secretaria Estadual. A área abordada por esta secretaria que enfoca assuntos mais próximos da política de saúde é a da Segurança Alimentar e Nutricional, como consta no Decreto 54.286, de 11 de outubro de 2018, que discorre sobre a estrutura básica da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos.

O DEAS² apresenta uma gestão única, no município de Porto Alegre – capital do estado do Rio Grande do Sul (RS) – estruturando-se sem o auxílio de escritórios regionais, com estrutura administrativa centralizada devido ao modelo orçamentário imposto à este órgão nos últimos anos, prestando apoio técnico às secretarias municipais que regulam e executam as unidades públicas que ofertam serviços e programas socioassistenciais, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência especializado em Assistência Social (CREAS), as Unidades de Acolhimento, entre outras.

Segundo Silveira (2007), um estado centralizado age pelos seus órgãos institucionais, utilizando o trabalho de seus agentes, estabelecendo objetivos e metas. Mesmo o estado passando algumas decisões para planos de administração, esta tentativa de descentralização não contempla o seu fundamento primordial que consiste em avançar por caminhos democráticos. Segundo os profissionais³ do Departamento Estadual de Assistência Social, historicamente, o apoio técnico prestado aos municípios ocorria no formato de um assessor técnico responsável por região, que realizava assessorias *in loco* nos locais de atuação, ou seja, as assessorias eram regionalizadas.

Ao mesmo tempo em que esse técnico pertencia a uma divisão no referido departamento, era generalista enquanto referência para a região que assessorava, e especialista numa determinada área para os 497 municípios no Estado. As assessorias nos locais de atuação aconteciam com o propósito de discutir o SUAS de forma particularizada, com a perspectiva de considerar a realidade dos municípios e auxiliar na execução da Política de Assistência Social. Já as assessorias regionalizadas tinham como objetivo realizar a discussão de temáticas emergentes nas diferentes regiões dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Estado.

Analisando os dados extraídos do Censo SUAS, constata-se que dos 497 municípios gaúchos, 250 receberam visitas técnicas da Secretaria Estadual de Assistência Social no ano de 2016; já no ano de 2017, esse número elevou para 260, um aumento de 4%.

Comparando os anos analisados, 50,3% dos municípios receberam visitas técnicas no ano de 2016.

² Atualmente o Departamento de Assistência Social se denomina Departamento Estadual de Assistência Social – DEAS.

³ As informações foram obtidas por intermédio de entrevistas realizadas com as técnicas que fazem parte do quadro de trabalhadoras do DEAS.

Mesmo com o aumento de visitas técnicas em 2017 e com o aumento da porcentagem para 52,3%, metade dos municípios gaúchos ainda ficou sem apoio técnico estadual *in loco*, falhando nas ações preventivas e proativas de acompanhamento dos municípios, visto o departamento ter equipe técnica reduzida, que não corresponde à necessidade para a execução da gestão da política em sua totalidade (NOB/SUAS, 2012).

No ano de 2016, o DEAS acompanhou os municípios por meio da elaboração de normativas e instruções operacionais, capacitações presenciais, e assessoramento técnico de forma presencial e à distância. Em 2017 foram produzidos e distribuídos materiais teóricos, houve capacitações e assessoramentos presenciais e assessoramentos à distância.

Conforme o Ministério da Cidadania – Secretaria do Desenvolvimento Social, a regulamentação do SUAS consiste na elaboração de leis, regras, normas, instruções, além da assessoria normativa para o desenvolvimento da política de Assistência Social. Já as ações que asseguram o cumprimento das regulamentações compreendem a fiscalização, controle, avaliação, auditoria, sanções e premiações. A Regulação da Política de Assistência Social deve primar pela regulamentação e fiscalização social, com base no acesso aos serviços socioassistenciais, tendo como parâmetros os princípios da universalidade e integralidade. (BRASIL, Ministério da Cidadania, 2015).

Por meio da análise das informações contidas no CENSO/SUAS de 2016, foi informada a não existência da Lei Estadual de Regulamentação do SUAS. Porém, no ano de 2017, a existência desta lei é reconhecida. Isso demonstra a forma como o CENSO está sendo preenchido, com equívocos na compreensão, já que esta lei já existia. Constata-se que o Decreto nº 45.383, de 06 de dezembro de 2007, discorre sobre a transferência de recursos financeiros do Fundo Estadual vinculado à Política Pública de Assistência Social para os Fundos Municipais correspondentes.

2.1 Gestão e Equipe Técnica

Referente à equipe técnica preconizada para constituir a Vigilância Socioassistencial, as Orientações Técnicas indicam para ser considerado a densidade de cada município e para o tamanho da equipe necessária para sua constituição. Em um município pequeno⁴ deve haver no mínimo um profissional de referência da Vigilância Socioassistencial (BRASIL, 2014, p. 45). Sugere-se que as equipes de referência para os Estados, metrópoles e municípios de grande porte sejam compostas por profissionais das áreas da Sociologia, Estatística, Serviço social e Psicologia (BRASIL, 2014, p. 38).

A NOB/RH não refere equipe mínima de referência para a gestão, tanto municipal quanto estadual, mas, sim, cita a equipe de referência para os equipamentos socioassistenciais das proteções básica e especial. O Ministério da Cidadania não possui nota técnica sobre o assunto. Conforme consta nos dados do Censo SUAS, o total de trabalhadores no Departamento Estadual de Assistência Social, sem contar aqueles que trabalham nas unidades públicas que ofertam os serviços de assistência social, passou de 13 em 2016, para 38 em 2017, uma alta de 192% em um ano.

Se comparado com o dado sobre os trabalhadores lotados na sede do Departamento e os que trabalham nas unidades públicas que ofertam os serviços, verifica-se que não há, segundo o Censo SUAS, trabalhadores estaduais nas unidades públicas de oferta de serviços de Assistência Social.

⁴ “A organização dessas áreas deve se dar de acordo com as diferentes realidades municipais. Num contexto nacional em que 70% dos municípios são de Pequeno Porte I, certamente o caminho para muitos municípios será a definição de um Técnico de Referência que possa estar dedicado exclusivamente à Vigilância Socioassistencial na estrutura da Secretaria. Já nos grandes municípios e metrópoles, tanto a necessidade quanto a possibilidade apontam para a criação de equipes multiprofissionais” (BRASIL, Orientações Técnicas da Vigilância Socioassistencial, 2014, p. 52)

Os assistentes sociais se inserem em processos de trabalho em diversos espaços ocupacionais, os quais constituem realidades distintas e retratam as particularidades do território (IAMAMOTO, 2009). Nesse sentido, conforme consta no Censo SUAS, os trabalhadores de nível superior da Assistência Social estão lotados na sede do Departamento ou nas unidades públicas em que prestam serviços. A quantidade de profissionais formados em Serviço Social passou de 6 em 2016, para 33 em 2017, um aumento de 450%. Dado expressivo, visto o contexto de diversidades sociais contemporâneas, em que são exigidas dos profissionais que compõem a gestão estadual do SUAS novas habilidades, competências e atribuições para desenvolver o seu trabalho.

Segundo os dados coletados no Censo SUAS, comparando os anos de 2016 e 2017, na equipe do departamento Estadual de Assistência Social de 2016 constavam, entre os trabalhadores não graduados em Serviço Social, 2 profissionais das áreas de Psicologia e Sociologia. Já no ano de 2017, estes profissionais figuravam no quadro de trabalhadores do departamento, sendo, ainda, um da área de Pedagogia. Entre os anos de 2016 e 2017, profissionais das seguintes áreas permaneceram no Departamento: Administração, Pedagogia e Sociologia. Contextualizando o importante papel da interdisciplinaridade nas tomadas de decisões e aplicação no campo da Assistência Social, o profissional da área da Administração contribui com os “aspectos administrativos da gestão e do planejamento”; o profissional da área da Pedagogia compreende o “amplo arco de ações socioeducativas”; e o profissional da Sociologia contempla uma visão estratégica sobre “análises situacionais e contextos sociais” (TEIXEIRA, 2011, p. 131).

Entender a concepção de vigilância socioassistencial faz-se necessário para a valorização desta, que estabelece processos para identificar e prevenir situações de risco e vulnerabilidades nos territórios, buscando identificar as especificidades de cada um para melhor desenvolver suas ações. Dessa maneira, procura-se compreender os diversos fatores que envolvem as vulnerabilidades sociais, tais como “características do território, fragilidades ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e deficiências da oferta e do acesso a políticas públicas” (BRASIL, Orientações Técnicas da Vigilância Socioassistencial, 2014, p. 11). O fato de não ter sido informado o dado sobre a vigilância no ano de 2017 deixa uma lacuna sobre o direcionamento da política assistencial estadual no período analisado, e aponta mais uma vez as fragilidades do Censo SUAS, seja na elaboração das perguntas ou no preenchimento do mesmo.

2.2 Gestão e Recursos Financeiros

Para que possamos refletir sobre a execução e efetivação de programas em territórios distintos como forma de estratégia para o enfrentamento a diversas demandas, se faz necessário considerar, no âmbito da gestão, os recursos financeiros oriundos das esferas de governo. Dessa forma, cabe salientar a importância do sistema nacional de informações do SUAS, de total relevância para responder às necessidades dos estados, Distrito Federal e municípios, já que gera insumos para a gestão e controle social.

Segundo a NOB/SUAS 2012, Art. 48, os fundos de assistência social são destinados à gestão financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Dessa forma, as receitas são alocadas e executadas de acordo com o nível de despesas específicas de cada serviço, considerando o conjunto de ações, programas, projetos e benefícios de assistência social para a implementação e operacionalização da Política de Assistência Social.

Durante a audiência pública realizada pelo Conselho Regional de Serviço Social em maio de 2016, foi retratada a situação financeira da assistência social no Rio Grande do Sul. Os valores de repasses, que em 2011 eram de 12 milhões e meio de reais, passaram para 2 milhões em 2016. Este dado reportado pelo Conselho Estadual de Assistência Social do Rio Grande do Sul retrata o contingenciamento que a categoria enfrenta em tempos de crise econômica (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CRESS/RS, 2016).

Para que se alcancem os objetivos efetivos da Política de Assistência Social, é importante que haja condições concretas para sua execução, como o compartilhamento de recursos da Assistência Social entre os entes federados, processo chamado de “cofinanciamento”, que viabiliza a redução das desigualdades sociais (SILVA; MAGRI, 2013). Embora não exista percentual mínimo para o cofinanciamento da Política de Assistência Social, o parágrafo único do art. 30 da LOAS, estabelece a necessidade da comprovação orçamentária dos recursos próprios alocados no respectivo Fundo, como condição legal para o recebimento dos repasses dos recursos federais aos municípios, estados e Distrito Federal.

De acordo com o Censo, nos anos de 2016 e 2017, o Estado não construiu diretamente nem tampouco repassou recursos para os municípios para reforma nas unidades da Assistência Social (CRAS/CREAS). Porém, sabe-se que o Estado realiza o pagamento do Fundo de Assistência Social aos municípios. O Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS)⁵ atualmente é coordenado pela Secretaria de Trabalho e Assistência Social (STAS), que realiza o repasse do Fundo aos municípios.

Ao determinar a constituição dos Fundos de Assistência Social como Unidade Orçamentária, a NOB/SUAS objetivou propiciar aos conselhos e à sociedade condições de verificar e comprovar a execução dos recursos financeiros destinados à política de assistência social. Entretanto, pode ocorrer que a gestão estadual aloque recursos próprios, sem registrá-los à conta do FEAS. Segundo a equipe encarregada da vigilância socioassistencial no Estado do Rio Grande do Sul, consultada pela equipe que analisa os dados da Gestão Estadual, a portaria que regula a gestão financeira do Departamento Estadual de Assistência Social através do cofinanciamento Federal do SUAS e a transferência de recursos na modalidade fundo-a-fundo é a Portaria MDS nº 113, de 10 de dezembro de 2015. Para o incremento temporário e estruturação da rede no âmbito do SUAS, a Portaria MDS nº 2.601, de 06 de novembro de 2018, é indicada como reguladora.

Conforme o art. 30 da LOAS, é responsabilidade dos estados e municípios na gestão pública orçamentária declarar anualmente, por meio de relatórios, a comprovação da execução de ações realizadas com o recurso do fundo de Assistência Social. Assim, é indispensável a garantia dos recursos para a execução da política de Assistência Social, tendo em vista o direito de cidadania.

3. Metodologia

O presente estudo⁶ parte da seguinte pergunta investigativa: como é possível contribuir com a análise de algumas informações do Censo, que possam subsidiar as futuras ações do Departamento Estadual de Assistência Social? Esta se desdobra em outras, a saber? Como se caracteriza a gestão do SUAS na esfera Estadual do Rio Grande do Sul? Como está constituída a equipe técnica? Quais e como são utilizados os recursos financeiros destinados à Política de Assistência Social?

⁵ DECRETO Nº 50.256, DE 18 DE ABRIL DE 2013, no Art. 10 regulamenta o repasse dos recursos financeiros consignados no Fundo Estadual de Assistência Social - FEAS, instituído pela Lei n.º 10.719, de 17 de janeiro de 1996, destinados ao cofinanciamento de serviços socioassistenciais de caráter continuado, de Programas e Projetos de Assistência Social para custeio de ações, serviços e investimentos nos equipamentos que compõem a rede socioassistencial dos Municípios, serão efetuados de acordo com o disposto neste Decreto e critérios pactuados pela Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social e a Comissão Intergestores Bipartite/RS - CIB/RS, e publicados no Diário Oficial do Estado, em conformidade com a legislação vigente. E complementa em seu Art. 2º A transferência de recursos de que trata o art. 1º deste Decreto, ocorrerá de forma automática, na modalidade fundo a fundo, diretamente do FEAS para os Fundos Municipais de Assistência Social. (Estado do Rio Grande do Sul, 2013). Disponível em: <http://bit.ly/2SWeALD>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁶ Este trabalho é fruto da pesquisa intitulada “Território urbano, vulnerabilidade e riscos sociais: desafios na implementação da vigilância socioassistencial, financiado pelos seguintes órgãos: CNPq/PIBIT; FAPERGS e PUCRS, todas através de bolsa de iniciação científica, durante o período de 2017-2019.

O Ministério do Desenvolvimento Social é responsável pela elaboração, aplicação e coleta dos dados do questionário do Censo SUAS. Ele é aplicado de forma eletrônica e quem responde são os gestores de cada unidade de assistência social de todo o Brasil. Os dados são processados sob a responsabilidade da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação – SAGI. Este órgão recebeu em 2017 em torno de 37 mil questionários de todo o território brasileiro. Especificamente em relação a gestão estadual, o retorno foi de 26 questionários e foi preenchido no período de outubro a dezembro de cada ano investigado.

Para melhor preenchimento do questionário o gestor deveria consultar a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS; a Política Nacional de Assistência Social; o Decreto nº 6.307, de 14 de dezembro de 2007; a Constituição Federal; a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e a Lei 12.435/2011.

O questionário da gestão estadual está composto por 52 questões em 2016 e 61 em 2017 e que estão distribuídas em 11 bloco abordando os seguintes aspectos: Identificação do Órgão Gestor; Estrutura Administrativa e Gestão do SUAS; Gestão do Trabalho; Gestão Financeira; Serviços e Benefícios; Regionalização dos serviços de média e alta complexidade; Apoio Técnico e Financeiro aos Municípios; Comissão Intergestores Bipartite (CIB); Apoio ao Exercício da Participação e do Controle Social; e Pessoas de Referência. (Brasil, 2016, p. 24)

O tipo de pergunta que consta no questionário é estruturado: com possibilidade de resposta única ou numérica; respostas de múltipla escolha bem como questões descritivas com limitação de espaço para resposta. Para o presente artigo foram selecionadas as seguintes perguntas: De acordo com a estrutura administrativa do estado a Secretaria Estadual da Assistência Social caracteriza-se como; A que secretaria ou setor a assistência social está associada?; A que secretaria ou setor a assistência social está associada ou subordinada? Qual?; A Secretaria Estadual de Assistência Social possui estruturas administrativas descentralizadas (escritórios regionais ou similares); Quantos são os escritórios regionais (ou similares) da Assistência Social no Estado?; Quantos são os escritórios regionais (ou similares) da Assistência Social no Estado?; Em que ano ocorreu a última atualização da Lei Estadual de Regulamentação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS?; Em que ano ocorreu a última atualização do Plano Estadual de Assistência Social (PEAS) com a respectiva aprovação pelo CEAS?; De acordo com a estrutura administrativa do estado a Secretaria Estadual da Assistência Social caracteriza-se como;

Inicialmente realizamos a tabulação das respostas em duas tabelas (uma tabela de 2016 e outra de 2017); Posteriormente foi elaborada uma nova tabela comparativa que abrange as perguntas e respostas dos dois anos mencionados., Neste momento, percebeu-se que nem todas as perguntas do questionário de 2016 constavam no , e, por isso, seria possível realizar a comparação de apenas 24 perguntas entre os mesmos

Após esta quantificação passamos a analisar os dados numa perspectiva qualitativa, utilizando a análise de conteúdo (MORAES, 1999), a partir da técnica temática que consiste principalmente na categorização dos dados o que possibilitará a interpretação dos mesmos. Basicamente ocorreu em três momentos: inicialmente realizamos um novo recorte da questões do Censo da gestão estadual, referentes à estruturação e à regulamentação estadual do Departamento de Assistência Social. , Dentre as perguntas do Censo SUAS, algumas estão relacionadas à distribuição do Departamento nas distintas regiões do estado, indicando ou não uma possível descentralização das ações em âmbito estadual. Entre os anos de 2016 e 2017, o estado do Rio Grande do Sul já estava inserido em crise econômica, sendo decretado em 21 de novembro de 2016 estado de calamidade financeira no âmbito da administração pública estadual. Segundo dados da Secretaria da Fazenda, o estado do Rio Grande do Sul terminou o ano de 2016 com um rombo menor do que o esperado. Porém, no primeiro semestre de 2017, este rombo voltou a aumentar e atingiu a marca de meio bilhão de reais (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Em um segundo momento, a análise foi dirigida à coleta de informações sobre a composição das trabalhadoras e trabalhadores no DAS. Essas informações são referentes aos concursos realizados pelo Departamento; à composição dos cargos estatutários ou celetistas; e às diferentes áreas que atuam dentro do setor e como se distribuem no mesmo. No terceiro momento, a área financeira foi abordada. As análises foram direcionadas aos cofinanciamentos, aos recursos do Departamento e às possíveis reformas em suas estruturas.

A partir desta sistematização, a análise dos dados da Gestão Estadual foi categorizada da seguinte forma: categoria inicial composta por: setorização, centralização, regulamentação, cargos estatutários e celetistas, serviço social no DAS, composição do DAS, vigilância socioassistencial no DAS, recursos na assistência, cofinanciamento, reforma nas unidades. O agrupamento destas resultaram na codificação das categorias intermediárias, denominadas de: gestão, regulamentação, recursos humanos, composição do DAS, recursos reformas. Para finalizar o processo de categorização novo reagrupamento foi realizado resultando em três categorias finais. A primeira enfocou a gestão no âmbito estadual, a segunda analisou a equipe técnica na vigilância socioassistencial e a terceira tratou da gestão financeira e orçamentária do departamento. Os resultados das categorias finais foram apresentados no item anterior deste artigo.

4. Conclusão

Analisando os dados apresentados neste artigo, é possível identificar as tendências e direcionamentos da política de assistência social em âmbito estadual no período demonstrado, assim como constatar a necessidade de investimentos em áreas deficitárias. O órgão gestor, utilizando a vigilância socioassistencial como ferramenta para o planejamento de suas ações, tende a otimizar os esforços, localizando suas fraquezas e forças, em prol de uma assistência social democrática e acessível para quem dela necessitar. Percebeu-se, durante a análise dos dados, alguns equívocos e/ou desinformações acerca do preenchimento dos questionários do Censo SUAS, tais como a desinformação no ano de 2016 sobre a Lei Estadual de Regulamentação do SUAS, cuja existência data de 2007. Também foram identificados equívocos de preenchimento sobre o dado disponibilizado pelo Censo SUAS de 2016 e 2017 referente ao Estado não ter repassado recursos para os municípios destinados às unidades de Assistência Social (CRAS/CREAS). Esse preenchimento foi equivocado, já que o recurso é repassado pelo Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS) anualmente aos municípios, assim permitindo reparos e obras na rede socioassistencial. Diante do exposto, cabe salientar a importância da capacitação e qualificação dos trabalhadores e gestores da política, os quais realizam o preenchimento do Censo SUAS.

Assim, buscou-se demonstrar a partir da análise realizada a importância do conhecimento dos trabalhadores do Censo SUAS para o preenchimento do Censo SUAS, pois é através deste que poderá ocorrer as contribuições para a melhoria de serviços ofertados na rede socioassistencial.

Por fim, cabe ressaltar a importância do Censo SUAS, que ocorre em um processo de monitoramento por meio do formulário eletrônico, buscando identificar as demandas advindas dos distintos territórios, para planejar a melhor forma de operar a política, contribuindo, assim, para a gestão do controle social do Sistema Único de Assistência Social.

5. Referências

- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CRESSRS (Rio Grande do Sul). Conselho Regional de Serviço Social do Rio Grande do Sul. (2016) *Falta de servidores e recursos ameaçam assistência social no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <https://bit.ly/2DKH1E7>. Acesso em: 04 dez. 2019.
- BRASIL, MDS. (2014). *Orientações técnicas da vigilância socioassistencial*. Disponível em: <https://bit.ly/2DT0NjS>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (2015). *Regulação do SUAS*. Disponível em: <https://bit.ly/2OWDwAH>. Acesso em 27 nov. 2019.
- BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social - PNAS*. (2000). Brasília, MDS. Disponível em: <https://bit.ly/38cQHfI>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. (2017) Censo SUAS 2017: análise dos componentes sistêmicos da política nacional de assistência social.- Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação; Secretaria Nacional de Assistência Social.
- IAMAMOTO, M. (2009). Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *Serviço Social: direitos sociais e Competências Profissionais*. Disponível em: <https://bit.ly/2Pij10g>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*. Porto Alegre. EDIPUCRS, ano XXII (37), p. 7-32, março.
- POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – PNAS (2004). *Norma Operacional Básica NOB/SUAS*. Disponível em: <https://bit.ly/2LxAFw6>. Acesso em: 21 abr. 2011.
- RIO GRANDE DO SUL. Estado do Rio Grande do Sul. (2013). Assembleia Legislativa, *Decreto nº 50.256*, de 18 de abr. 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Estado do Rio Grande do Sul. (2018). Assembleia Legislativa, *Decreto nº 54.286*, de 11 de out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2wNvgfQ>. Acesso em 26 fev. 2020.
- SILVA, A. B. D.; MAGRI, A. J. (2013) *O financiamento público da assistência social*. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís. Disponível em: <https://bit.ly/2LJTfkP>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- SILVEIRA, I. M. M. (2007). *A descentralização da política de assistência social no Ceará: caminhos e descaminhos*, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2OU4dG9>. Acesso em: 27 nov. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal de Pernambuco.
- TEIXEIRA, J. B. (2011). O Reconhecimento de Categorias Profissionais de Nível Superior no SUAS: apontamentos. *Encontro Nacional com os trabalhadores do SUAS*. Disponível em: <https://bit.ly/36ev2KT>. Acesso em: 27 nov. 2019.